



Ondokuzmayıs Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM TEMELLİ
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI KILAVUZLUĞUNDA
GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ SONRASI
YAZ TATİLİ ÖĞRENME KAYIPLARI**

Hazırlayan
Egemen Umut ŞEN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay GÜVEN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2009

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM TEMELLİ
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI KILAVUZLUĞUNDA
GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ SONRASI
YAZ TATİLİ ÖĞRENME KAYIPLARI**

Hazırlayan
Egemen Umut ŞEN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay GÜVEN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2009

KABUL VE ONAY

Egemen Umut ŞEN tarafından hazırlanan ‘‘Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni İlköğretim Programı Kılavuzluğunda Gerçekleştirilen Öğretim Etkinlikleri Sonrası Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları’’ başlıklı bu çalışma, 29 /09 /2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Erdoğan BAŐAR

Üye :Yrd. Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay GÜVEN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

__ / __ / __

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya, kullandığım başka yazarlara ait her özgün fikre kaynak gösterdiğimi bildiririm.

12 /08 /2009

Egemen Umut ŞEN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı yaparken kuşkusuz birçok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, yol gösteren çok değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay GÜVEN'e, ders aşamasında tanışma şerefine eriştiğim ve bilgilerinden yararlandığım Prof. Dr. Bilal DİNDAR'a, Prof. Dr. Erdoğan BAŐAR'a, Yrd. Doç. Dr. M. Kasım KIROGLU'na, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımda her zaman çok önemli yeri olan, bana her türlü desteği sağlayan annem Mevlüde ŞEN'e, babam Mehmet ŞEN'e ve kardeşim Ü. Betül ŞEN'e teşekkürlerimi ve sonsuz sevgilerimi sunarım.

Birlikte çalışmakta olduğum yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, uygulama yaptığım okulların okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerine, yüksek lisans aşamasında bir şekilde hayatıma girmiş ve yardımını olmuş burada ismini sayamadığım herkese teşekkürlerimi bir borç bilirim.

ÖZ

[ŞEN, Egemen Umut]. *[Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni İlköğretim Programı Kılavuzluğunda Gerçekleştirilen Öğretim Etkinlikleri Sonrası Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları]*, [Yüksek Lisans Tezi], Samsun, [2009].

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde, yaz tatili süresince gerçekleşebilecek öğrenme kaybının sınılanması, bu öğrenme kaybından hareketle yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları yoluyla kazandırılan öğrenmelerin kalıcılığı hakkında bir sonuç elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma, Amasya merkez ve ilçeleri arasından rasgele belirlenen 4 ilçeden, rasgele belirlenen devlet ilköğretim okulları ve tüm özel ilköğretim okullarında yapılmıştır.

Araştırmada, Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik temel öğrenme alanlarında her öğrenme alanı için 15 soru olmak üzere toplam 45 sorudan oluşan başarı testi tatil öncesinde ve tatil sonrasında araştırmacının kendisi ve araştırmanın yapıldığı sınıflardaki sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulamaları yapıldıktan sonra testlere katılan öğrenciler denkleştirilmiş, öğrencilerin test sorularına ve kişisel bilgi formunda bulunan değişkenlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplar kodlanarak SPSS paket programı aracılığıyla analizleri yapılarak tatil öncesi ve tatil sonrası puan farkları (öğrenme kayıpları) incelenmiştir.

İlköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında, yaz tatilinde anlamlı düzeyde öğrenme kaybı yani unutma gerçekleşmiştir. En yüksek kayıp Matematik daha sonra ise Hayat Bilgisi ve Türkçe temel öğrenme alanındadır.

Türkçe ve Matematik temel öğrenme alanında özel ve devlet okulu olarak, okul türüne göre anlamlı düzeyde yaz tatili öğrenme kaybı bulunmuştur. Devlet okulu öğrencilerinde yaz tatili özel okul öğrencilerine oranla daha fazla unutmaya neden olmuştur.

Okullarda kullanılabilecek kütüphanenin bulunması ile yaz tatili öğrenme kaybı sadece Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında anlamlı düzeydedir. Kütüphane olmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerde Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı yaz tatili öğrenme kaybı kütüphane olan okullara öğrenim gören öğrencilere göre daha fazladır.

Eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınıp alınmaması durumuna göre yaz tatili öğrenme kaybı değerlendirilirken, evine gazete alınmayan öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kaybı tüm temel öğrenme alanlarında daha yüksek bulunmuştur. Türkçe temel öğrenme alanında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı Yaklaşım, Yeni İlköğretim Programı, Öğretim Etkinlikleri, Yaz Tatili, Öğrenme Kaybı.

ABSTRACT

[ŞEN, Egemen Umut]. *[Post-Teaching Activities Summer Holiday Learning Losses Performed Under the Guidance of New Primary School Curriculum Based on Constructivist Learning Approach]*, [Master Thesis], Samsun, [2009].

In this research it is aimed to test possible learning loss in third grade students of the first stage of primary education during summer holiday and in this way to get a conclusion about permanence of learning gained through learning experiences performed via primary school curriculum based on the principles of constructivist learning approach.

The research has been done in randomly chosen state primary schools and all the private primary schools in four towns chosen randomly among Amasya centre and its towns by using scanning model.

In the research, test for success which consists of total of 45 questions with 15 questions for each learning department in the main learning departments Science of Life, Turkish, Mathematics has been performed by the researcher and the teachers of the class where the research has been done before and after holiday. After pre and post test performance have been made, the students who participated in the test have been equated and by coding the answers which the students gave for the test questions and questions on the variables which take place in the information form and by analyzing them via SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), score differences (learning loss) before and after holiday have been examined.

Learning loss at considerable level that is forgetting occurred in third grade students of the first stage of primary education in the main learning departments Mathematics and Science of Life on summer holiday. The highest loss is in the department of

Mathematics and the following ones are in the main learning departments Science of Life and Turkish.

According to type of school as state and private school in the main learning departments Turkish, Mathematics, summer holiday learning loss has been found at considerable level. Summer holiday has led to forget much more for state school students compared to private school students.

Summer holiday learning loss has been only at considerable level for the main learning department Science of Life with existence of a library of ready to use in schools. Learning loss of the students who study at schools without library has been much more than learning loss of the students who study at schools with library.

When summer holiday learning loss has been evaluated in the matter of buying daily newspaper or periodicals and journals or not for family, summer holiday learning loss of the students whose parents don't buy newspaper has been estimated much higher in all main learning departments. Statistically there has been a difference at considerable level in the main learning department Turkish.

Keywords: Constructivist Learning Approach, New Primary School Curriculum, Teaching Activities, Summer Holiday, Learning Loss.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
BÖLÜM 1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.2.1 Alt Problemler.....	6
1.3 Denenceler.....	10
1.4 Araştırmanın Amacı.....	14
1.5 Araştırmanın Önemi.....	15
1.6 Sayıtlılar.....	15
1.7 Temel Kavramlar.....	16
1.8 Sınırlılıklar.....	18
BÖLÜM 2 İLGİLİ KAYNAKLAR.....	20
2.1 Yapılandırmacılık.....	20
2.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi.....	21
2.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşımında Bireyin Öğrenme Süreci.....	25
2.1.3 Yapılandırmacı Eğitim Ortamları.....	29
2.1.4 Yapılandırmacı Öğretmen ve Yapılandırmacı Öğrenci.....	35
2.1.5 Yapılandırmacı Programlar.....	37
2.2 Öğrenme Kaybı.....	42
2.2.1 İlgili Araştırmalar.....	49
BÖLÜM 3 YÖNTEM	58
3.1 Araştırma Modeli.....	58
3.2 Evren ve Örneklem.....	58

3.3 Veri Toplama Araçları.....	62
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	65
BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
4.1 Öğrenme Kaybının Bağımsız Değişkenler Açısından Test Edilmesi.....	67
BÖLÜM 5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	84
BÖLÜM 6 KAYNAKÇA.....	90
BÖLÜM 7 EKLER.....	99
Ek-1 Türkçe Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar.....	99
Ek-2 Matematik Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar.....	109
Ek-3 Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar.....	113
Ek-4 Belirtke Tabloları.....	120
Ek-5 Bilgi Formu, Cevap Kağıdı ve Biliş Testi.....	121
Öz geçmiş.....	128

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.2.1 Amasya İli ve İlçelerindeki İlköğretim Okulu 3. Sınıf Öğrenci Sayıları.....	59
Tablo 3.2.2 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan İlköğretim Okulu 3. Sınıf Öğrenci Sayıları.....	61
Tablo 3.3.1 KR-20 Katsayıları.....	63
Tablo 3.3.2 Uygulama Takvimi.....	64
Tablo 4.1 Yaz Tatilinde Görülen Öğrenme Kayıpları	67
Tablo 4.1.1 Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.1.1 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.1.1.2 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Yapısına Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.1.1.3 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulda Kütüphanenin Bulunması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.1.1.4 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okullarında Kullanılabilecek Bilişim Teknolojileri Sınıfının Bulunması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.1.1.5 Öğrencilerin Evde Bilgisayarı ve İnternet Bağlantısının Olması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.1.1.6 Eve Günlük Gazete veya Süreli Yayınli Dergi Alınması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.1.1.7 Evde Kaynak Kitapların Bulunduğu Bir Kitaplığın Olması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 7.1 Türkçe Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişisini Gösteren Tablo.....	120

Tablo 7.2 Matematik Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişkisini Gösteren Tablo.....	121
Tablo 7.2 Hayat Bilgisi Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişkisini Gösteren Tablo.....	122

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, temel kavramları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Sanayi Devrimi gerçekleşene kadar ülkelerin askeri donanımları ve savaş meydanlarındaki başarıları güç göstergeleri iken, sanayi hareketlerinin önem kazanması ile hammadde sahibi olmak, bu hammaddeyi işleyebilmek ve ticaretini yapabilmek yeni güç göstergeleri olmuştur. Sanayi devriminden sonraki dönemde hızla gelişen teknoloji ile güç göstergeleri tekrar değişim göstermiş, günümüze gelindiğinde ise güç bilgi ile temsil edilir olmuştur.

Ülkelerin güçlü olma çabası bilgi toplumu olma eğilimini ortaya koymuştur. Bilgi toplumu olmanın yolu, bilgiye ulaşma yollarını bilen, ulaştığı bilgilerden çıkarımlar yapıp bu bilgileri hayatına uyarlayabilen, kendini yenileyebilen, günümüz teknolojilerini kullanabilen ve geliştirebilen, üretici, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. İşte bu yüzden günümüzde toplumsal ihtiyaçlarımızın başında eğitim gelmektedir. “Beslenme ve üreme fizyolojik yaşam için ne ise eğitim de toplumsal yaşam için odur” (Dewey 1996: 16). İnsanın hem bireysel hem de toplumsal yaşama uyum sağlayarak hayatını devam ettirebilmesi, kendini gerçekleştirerek, kendisi ve çevresi ile barışık bir kişilik edinmesi ve yaşamını daha kaliteli geçirmesi için eğitim önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

“Eğitim genel anlamda, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma s¼recidir” (Senemoğlu 2005: 86). İstendik davranış değiştirme s¼reci, insanın doğumundan l¼m¼ne kadar devam eden bir s¼reçtir. Bu s¼reç, kendiliğinden gerçekteşebileceği gibi dış kaynaklar yardımıyla da gerçekteşebilir.

¼lkeler kendi yapıları içerisinde toplumu oluşturan bireylerin eğitimine çaba harcamaktadır. Çünkü toplumun sosyal, k¼lt¼rel, politik ve ekonomik yönden kalkınması toplumu oluşturan bireylerin eğitim d¼zeylerine bağlıdır. Bu y¼zden her ¼lke kendi ihtiyaç duyduğu insan tipini oluşturabilmek için resmi nitelik taşıyan eğitim felsefeleri oluşturmaktadır. ¼lkemizin eğitim felsefesini “Milli Eğitim’in Genel Amaçları” içinde görmek m¼mk¼nd¼r.

T¼rk milli eğitiminin d¼zenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve ğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel h¼k¼mleri bir sistem b¼t¼nl¼đu içinde kapsayan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre T¼rk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları:

T¼rk Milletinin b¼t¼n fertlerini,

1. Atat¼rk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atat¼rk milliyetçiliğine bağlı; T¼rk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve k¼lt¼rel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima y¼celtmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan T¼rkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, h¼r ve bilimsel d¼ř¼nme g¼c¼ne, geniş bir d¼nya gr¼ř¼ne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teřebb¼se değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973: 1–2).

Eğitim sistemi, bu genel amaçlar doğrultusunda ülkenin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinden hareketle, ülkenin ihtiyaç duyduğu toplumu yetiştirmeye çalışırken; zamanla değişen koşullar ve beklentiler karşısında sürekli güncelleştirilmelidir. “Bilgi toplumu çağında, halkın eğitimsel sorunlarını çözememiş, gelecekteki yetişmiş insan gücü potansiyelinin planlamasını yapamamış toplumlar geri kalmaya mahkumdurlar” (Perşembe 2004: 204). Özellikle küreselleşen dünyada, iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle, üretilen bilginin çok hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılması mümkündür. Bu da eğitim sistemindeki dinamiklerin sürekli güncel tutulmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda değişimin sürekliliği, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz kalmasına neden olmaktadır. “Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır” (Şaşan 2002: 49). Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda bireyin ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan, bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgiyi kullanma becerisine sahip olan bireylerin yetişmesi yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır.

Ülkemizde eğitim alanında yapılan araştırmalar ve incelemeler neticesinde eğitim öğretim programlarında değişimin gerekliliği ortaya konulmuş, bu gereklilikten hareketle program değiştirme çalışmaları yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliğini 14 maddede ortaya koymuştur.

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey eksende, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay eksende, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,

13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,

14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (MEB 2005a: 14).

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliğini belirtmiş olduğu bu 14 maddeden hareketle yeni programı 2004–2005 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak düzenlenmiştir. Yenilenen İlköğretim Programı 2004–2005 eğitim öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır illerinde 120 okulda pilot olarak uygulanmış ve 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm yurttan uygulanmaya geçilmiştir.

Eğitimin amacı, kalıcı izli davranış değişikliği olduğuna göre, kuramsal anlamda gerekliliği ve önemi ifade edilen, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programının, ülkemiz gerçeklerinde amacına ne oranda ulaştığının araştırılması gerekmektedir.

Sınıf içerisinde öğretim etkinliklerine etkin katılım yolu ile yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayat içerisinde kullanarak kalıcı davranış değişikliği oluşmasını amaçlayan yeni ilköğretim programına dayalı eğitim anlayışının, ülkemiz gerçeklerinde, öğrenme kayıplarına etkisi araştırılmalıdır.

Bu araştırma bir öğretim yılı içerisinde, yeni ilköğretim programına dayalı gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları sonrasında yaz tatiline giren öğrencilerin, yaz tatili öğrenme kayıplarını araştırmaya yöneliktir.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında, yaz tatilinde anlamlı bir öğrenme kaybı oluşmakta mıdır?

1.2.1 Alt Problemler

Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programının uygulanması neticesinde, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştiren ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde yaz tatili süresince gerçekleşebilecek;

1. Öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmekte midir?

1.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmekte midir?

1.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmekte midir?

1.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmekte midir?

2. Öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre değişmekte midir?

2.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre değişmekte midir?

2.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre değişmekte midir?

2.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre değişmekte midir?

3. Öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre değişmekte midir?

3.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre değişmekte midir?

3.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre değişmekte midir?

3.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre değişmekte midir?

4. Öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre değişmekte midir?

4.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre değişmekte midir?

4.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre değişmekte midir?

4.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre değişmekte midir?

5. Öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre değişmekte midir?

5.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre değişmekte midir?

5.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre değişmekte midir?

5.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre değişmekte midir?

6. Öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre değişmekte midir?

6.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre değişmekte midir?

6.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre değişmekte midir?

6.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre değişmekte midir?

7. Öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre değişmekte midir?

7.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre değişmekte midir?

7.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre değişmekte midir?

7.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre değişmekte midir?

1.3 Denenceler

Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programının uygulanması neticesinde, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştiren ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde yaz tatili süresince gerçekleşebilecek;

1. Öğrenme kaybı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı değişme göstermektedir.

1.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı değişme göstermektedir.

1.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı değişme göstermektedir.

1.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı değişme göstermektedir.

2. Öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre anlamlı değişme göstermektedir.

2.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre anlamlı değişme göstermektedir.

2.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre anlamlı değişme göstermektedir.

2.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre anlamlı değişme göstermektedir.

3. Öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

3.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

3.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

3.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir kütüphanenin bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

4. Öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

4.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

4.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

4.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, öğrencilerin okullarında kullanılabilir bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

5. Öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

5.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

5.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

5.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

6. Öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

6.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

6.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

6.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

7. Öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

7.1. Türkçe temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

7.2. Matematik temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

7.3. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki öğrenme kaybı, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasına göre anlamlı değişme göstermektedir.

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim alan ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde, yaz tatili süresince herhangi bir öğrenme kaybı gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşti ise bunun nedenlerini sınımayı amaçlamaktadır.

Bu öğrenme kaybından hareketle, eğitimde yeni yönelimlerden olan yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları yoluyla kazandırılan öğrenmelerin kalıcılığı hakkında görüş elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla gerçekleşen bir öğrenme sürecinde okulun türü, yapısı ve imkanları ile birlikte öğrencinin sahip olduğu imkanların da önem kazandığı düşünülmektedir. Öğrenmenin kalıcılığına, öğrenim görülen okulun özel okul veya devlet okulu olmasının, öğrenim görülen okulun birleştirilmiş sınıflı veya müstakil sınıflı olmasının, okulun sahip olduğu imkanlardan kütüphane ve bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasının, öğrencilerin sahip olduğu imkanlardan evde bilgisayar ve internet bağlantısının olmasının, eve günlük gazete veya süreli yayınlanan dergi alınmasının, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olmasının etkileri araştırılarak, öğrenciyi öğrenme ortamının öznesi durumuna getiren, yaparak yaşarak öğrenmeyi amaçlayan öğretim etkinliklerinin, amacına ne oranda ulaştığının açıklanması amaçlanmaktadır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programının uygulanması neticesinde, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştiren öğrencilerin, yaz tatili öğrenme kayıplarını inceleyen ilk araştırmalardan birisi olması bakımından önemlidir.

Kuramsal anlamda gerekliliği ve önemi ifade edilen, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programının, ülkemiz gerçeklerinde amacına ne oranda ulaştığı hakkında bilgi verebilecek bir araştırma olması bakımından da önem taşımaktadır.

Aynı zamanda bu araştırmada, bu alanda yapılan başka araştırmalarla kıyaslamalar yapılarak, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan programların öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu yönü ile araştırma iki önemli öğrenme kuramını, öğrenme kaybı kavramı kapsamında kıyaslama imkanı sunacaktır.

1.6 Sayıtlar

1. Araştırma için Amasya ili merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okulları içerisinde belirlenen okullar evreni temsil edecek niteliktedir.

2. İlköğretim okulları birinci kademe üçüncü sınıf temel öğrenme alanlarında, yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı aracılığı ile öğretim yapıldığından hareketle, araştırmanın yapıldığı sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın yapısına uygun öğrenme etkinlikleri ve öğrenme yaşantılarının gerçekleştirildiği varsayılmaktadır.

3. Hazırlanan biliş testinin kapsam bakımından geçerli olduğu varsayılmaktadır.
4. Bilişsel testin geçerliliği ve güvenilirliği, bu çalışmanın amacına uygundur.
5. Biliş testi öğrencilerin ilgili konu alanlarındaki öğrenme düzeylerini gösterir sonuçlar içerecektir; başka faktörler sonucu etkilememektedir.

1.7 Temel Kavramlar

Yapılandırmacı Yaklaşım: İngilizce, constructivism sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. “Constructivism, yapılandırmacılık, bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan öğrenme yaklaşımıdır” (Demirel 2005: 132).

Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden 2003: 54).

Yapılandırmacı yaklaşım, 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm yurtda uygulanmaya geçilen Yeni İlköğretim Programı'nın temelini oluşturan öğrenme yaklaşımıdır.

Yeni İlköğretim Programı: Vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek olan, 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm yurttan uygulanmaya geçilen ilköğretim programı (MEB 2005a: 16).

Ders Yılı: İlköğretim okullarında ders yılı süresi, haziran ve eylül ayları arasında 180 iş gününden az olmamak koşulu ile kayıt kabuller ile dinlenme ve yaz tatilinin başlama ve bitiş tarihleri, her yıl düzenlenen çalışma takviminde belirlenerek, ders yılı arasında iki hafta (15 gün) dinlenme tatilinin verildiği iki yarıyla ayrılmış, dinlenme tatili ocak veya şubat aylarında, yaz tatili ise ders yılının bitiminden itibaren yapılan, ders yılı süresi, derslerin başladığı günden kesildiği güne kadar okulun açık bulunduğu günler ile öğrencilerin törenlere katıldıkları resmî tatil günleri sayılarak hesaplanan, normal öğretim yapan okullarda sabah ve öğleden sonrası yarımşar gün, ikili öğretim yapan okullarda bu süreler tam gün sayılan dönemdir. (T.C Resmi Gazetesi 2003: 5).

Yaz Tatili: Ders yılının bitiminden itibaren bir sonraki ders yılına kadar geçen süredir.

Öğrenme Kaybı: “Öğrenme kaybı, uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan bilgilerin ilerleyen zaman içerisinde istenildiği zaman geri getirilmesinde başarısız olunmasıdır” (Arı 2005: 36).

Öğrenmenin Kalıcılığı: Öğrenme etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları sonucunda gerçekleşen kazanımların öğrenme kaybına uğramaması, ileri zamanlarda kullanılabilmesidir.

Okul Türü: Özel okul ve devlet okulu olarak okullar.

Okul Yapısı: Müstakil sınıflı eğitim yapan veya birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan okullar.

Temel Öğrenme Alanları: Bu araştırmada ilköğretim üçüncü sınıf için Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri tanımlanmaktadır.

1.8 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Amasya ili, merkez ve ilçe ilköğretim okulları arasından, tabakalı örneklem yolu ile belirlenen okullar ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, Amasya il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ilköğretim okullarının tümüne uygulanmıştır.

3. Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, test aracılığıyla sınanabilecek kazanımlarla sınırlı tutulmuştur.

5. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama

Yönergesi 13 d maddesinde “Araştırmanın veri toplama araçlarının katılımcılara uygulanma süresi, bir ders saatinden fazla olamaz” ibaresi bulunmaktadır (MEB 2007: 5). Bu madde nedeniyle veri toplamak amacıyla geliştirilen biliş testi soru sayısı 45 soru ile sınırlandırılmıştır.

6. Bu araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programınca sınırlanan içerikte gerçekleşmesi beklenen kazanımları sınavacak biçimde hazırlanan ön ve son biliş testinin gösterdiği öğrenme kaybından hareketle, öğrenmenin kalıcılığı üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM 2

İLGİLİ KAYNAKLAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili açıklamalar ve konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Yapılandırmacılık

Çeşitli kaynaklar incelendiğinde yapılandırmacılığı ifade eden farklı kavramlar ile karşılaşmaktadır. “Oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla yapılandırmacılık ifade edilmektedir” (Özden 2003: 54).

Literatürde çeşitli ifadeleri olan yapılandırmacılık için bir bilişsel öğrenme kuramı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Jean Piaget'nin “Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?” sorusuna cevap ararken ulaştığı sonuç şuydu: “Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilmez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir” (Titiz 2005: 17). Yapılandırmacılık da bundan hareketle öğrenmeyi tanımlamaktadır.

“Yapılandırmacılık, belli bir öğrenme bağlamında bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmaktır” (Erdem 2001: 20). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi bilginin zihinsel olarak yapılandırılmasında bireysel yaşantılar ve önceden edinilmiş olan bilgi ve beceriler önem taşımaktadır. “Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturmaktadır. Bilgi, konu alanlarına bağlı

olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olmaktadır” (Kaptan ve Korkmaz 2001: 41). Yeni öğrenilen bilgiler önceki şemalarla bilişsel olarak ilişkilendirilmekte ve zihinsel olarak yapılandırılmaktadır.

Yapılandırmacılık için öğretim kuramı demek doğru değildir. “Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır” (Demirel 2000: 233). Bireyin bilgiye nasıl ulaşacağı ve nasıl öğreneceği ilgili bir kuramdır. Bireyin nasıl öğrendiğinden hareketle öğretim yöntem ve tekniklerini planlama amacı güdüldüğü için yapılandırmacılık yaklaşımı öğretim programlarında temel alınmaktadır.

2.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi

Eğitim, insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşama uyum sağlamak amacıyla insanlar kasıtlı olarak veya olmayarak birçok şey öğrenmek zorunda kalmışlardır.

Eğitimin insan hayatında önemli bir rol taşıması bilim adamlarını eğitim alanında çalışmalar yapmaya itmiştir. “Bilim adamlarının öğrenme ve öğretmeye olan ilgisi yeni değildir, zira bu ilgi bilinen insanlık tarihi kadar eskilere dayanır” (Saban 2002: 162). Bilim adamları öğrenme ve öğretme süreçlerini tanımlama ve anlamlandırma çabası sarf etmiş, öğrenme ve öğretme üzerine çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım da bunlardan birisidir.

Farklı kaynaklara bakıldığında yapılandırmacılığın tarihçesi hakkında çeşitli bilgilere rastlanabilmektedir.

“Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanır” (Özden 2005: 55). Acat ve Ekinci (2005), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde düzenlenen XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde “Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri” konulu bildiride de Vico’nun 1910 yılında ortaya attığı “insanın beyni ancak kendi yarattığını bilendir” sloganı ile yapılandırmacı düşünceyi geliştiren kişi olduğu söylenmektedir.

Açıkgöz (2003: 60), Phillips 1995’ten aktarımında yapılandırmacılığın tarihini daha da geçmişe taşıyarak MÖ 5. ve 6. yüzyıllara, şüphecilere dayandırmaktadır. Yapılandırmacılığı Sokrates’e dayandırmak da mümkündür. Sokratik diyaloglar sayesinde kişiye kendi bilgisini sorular aracılığıyla buldurtmanın özü yapılandırmacılıkla uyusmaktadır.

18.yy felsefecilerinden Descartes ve pozitivist Galileo’nun etkisinde kalan Locke ile Hume, temel sorunlarını bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine yönelterek görelilik ve gerçekçiliğin ilkelerini formüle etmiştir (Yıldırım ve Şimşek 1999: 3). Bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine yönelik görelilik yapılandırmacılığın özünde bulunmaktadır. Farklı yaşantıları ve farklı ilgileri olan bireyler aynı duruma ilişkin farklı noktaları fark edebilir ve farklı çıkarımlarda bulunabilirler.

Yapılandırmacılık, Vico ve Locke gibi 18.yy felsefeci olan Kant’ın epistemolojisinden de etkilenmiştir. Kant’a göre bilginin oluşumu, çalışmalar ile nesnelerin mantıklı analizine ve birey yaşantılarının yeni bilgi oluşturmaya dayanmaktadır (Brooks ve Brooks 1993: 23). Yine 18.yy felsefecilerinden Rousseau zekanın, zihni gelişimin temeli olduğunu ve öğrenenin çevresiyle etkileşiminin, anlamı yapılandırmada temel etken olduğunu vurgulamıştır (Duffy

ve Cunningham 1992: 172). Bu felsefeciler öğrenmede yaşantı etkisini ortaya koymuşlardır. Bilgi için bireylerin yaşantısı önem taşıyorsa bilgi dışarıda hazır halde duran bir şey değil bireylerin yaşantıları sonucu ürettiği yani yapılandırdığı bir şeydir.

Öğrenenin bilgiyi yapılandırmada etkin katılımı fikrine katılan ve eğitimi yaşamın kendisi olarak gören William James ve John Dewey, bilginin pasif bir şekilde alınamayacağını belirtmişlerdir (Brooks ve Brooks 1993: 9). Dewey'e göre klasik eğitim, problem çözmeyi ya da yansıtıcı düşünmeyi içermemekte, öğrenenler bilgiyi ezberlemekte ve materyalin ilgisiz parçalarını ezbere kullanmaktadır (Marlowe ve Page 1998: 14). Bu felsefecilerin ortak vurguda bulunduğu nokta öğrenmenin özgün gerçekleşmesidir. Öğrenmenin özgün olması için klasik eğitim anlayışı uygun değildir. Yine 20. yy felsefecilerinden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rotry, bireyin öğrenmeye etkin katılması fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bağlamda yapılandırması gerektiğini düşünmüşler, bilginin doğru olması değil uygulanabilir olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır (Duffy ve Cunningham 1992: 172).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. John Dewey ve William James 'seyirci bilgi kuramı'nı eleştirmişler ve kendi yapılandırmacı kavramlarını bunun üzerine kurmuşlardır. Bartlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırmacı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, Hall'ın 1990'ların başında başlattığı, çocukların doğal olguları ile ilgili düşüncelerinin incelendiği ampirik araştırma projesi ve Dakes'in 1947'deki bu tür araştırmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz 2003: 60).

“Piaget’in özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir” (Demirel 2005: 43). Yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemli olan özümleme ve düzenleme kavramları ışığında Piaget bilişsel yapılandırmacılık diyebileceğimiz bu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını bilişsel süreçlere açıklamaktadır.

Piaget öğrenmeyi bilişsel temellere dayandırırken, Vygotsky başka bir yaklaşımla öğrenmenin sosyal etkileşimler sonucu oluştuğunu savunmuştur. “Aynı zamanda öğrenme sosyal bir etkinliktir. Pek çok yapılandırmacı, Vygotsky’nin üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle gerçekleştiği fikrini destekler” (Koç ve Demirel 2004: 175). İnsan yalnız yaşayan bir organizma değildir, insan sosyal bir varlıktır. Bireylerin kendilerine özgü sosyal çevreleri bulunmaktadır. Günlük yaşam içinde birey bu sosyal çevresi ile iletişim kurmaktadır. İletişim tek yönlü gerçekleşen bir süreç değildir. İletişim beraberinde sosyal etkileşimi de doğurmaktadır. Birey iletişimde bulunduğu kişinin düşüncelerinden etkilenmekte, sosyal yaşantıları sonucunda bireyin düşünceleri değişmektedir. “Vygotsky’e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir” (Demirel 2005: 46). Bu da sosyal yapılandırmacılık ile açıklanmaktadır.

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın haricinde radikal yapılandırmacılıktan bahsetmek de mümkündür. “Piaget ve Vygotsky’nin dışında von Glasersfeld yapılandırmacılıkta, radikal görüşü benimsemiştir” (Moshman 1997: 232). Radikal yapılandırmacılık, öğrenmede bireysel etkinliği ön planda tutmaktadır. “Radikal yapılandırmacılık, bilgiyi yapılandırmada bireysel bir etkinliktir, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanır. Dolayısıyla bilginin referansı dış dünya değil bireyin yaşantılarıdır” (Açıkgöz 2003: 63). Bir bilgiyi birey yapılandırmışsa ona kendi inançlarını katacak, kendi yorumunu yapacaktır.

“Yapılandırmacılık sosyal bir etkinliktir ama bireylerin kişisel çabalarından ayrı düşünülemez” (Phillips 1997: 158).

Bu düşüncelerden hareketle yapılandırmacı yaklaşım öğretim etkinliklerinde temele alınarak kullanılabilir. Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanmış bir öğretim programına dayalı öğretim etkinlikleri ancak yapılandırmacı yaklaşıma özgü yani yaşantıya dayalı olmalıdır. Birey bilişsel yapılandırmacılıkta açıklandığı gibi kendi bilgisini bilişsel süreçlerle yapılandırmalıdır. Aynı zamanda öğretim etkinliklerinde birey çevresi ile iletişim kurmalı ve bu iletişim sürecinde çevresini etkilemeli ve çevresinden etkilenmelidir. Sosyal etkileşim sonucunda düşünme ve dünyayı yorumlama yolları şekillenmelidir. Bu şekilde gerçekleştirilen öğrenmeler radikal yapılandırmacılıkta da açıklandığı gibi bireylerin kendileri tarafından oluşturulmaktadır. Bu öğrenme biçiminde okul yaşantıları ve okul dışı yaşantılar diye bir ayrıma gitmek mümkün değildir. Okul içi ve ya okul dışı, öğrenen birey yaşantıları yolu ile kendi bilgisini yapılandırmakta, öğrenme çabası bitmemektedir. Sosyal etkileşim yolu ile öğrenme yaşantılarına dayalı olarak, bireyin kendi zihinsel süreçlerinde kendi bilgisini yapılandırdığı bir öğrenme sonucunda öğrenme kaybının az olmasının beklenmesi yanlıştır.

2.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Bireyin Öğrenme Süreci

“Öğrenme; birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimle oluşan kalıcı izli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimini ifade eder” (Köstüklü 1998: 33). Bu şekilde ifade edilebilen öğrenmeyi temelde iki görüş altında toplamak mümkün olabilir. Öğrenmeyi dış süreçlerle açıklayan görüş davranışçı görüş olarak ifade edilebilirse, iç süreçlerle açıklayan görüş bilişsel görüş olarak ifade edilebilir.

Öğrenmenin olduğu bu iç ve dış süreçler zamanla bilim adamlarının araştırma konuları olmuştur. “Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov’un Rusya, Watson ve Thorndike’in Amerika’da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara da davranışçı kuramlar denilmiştir” (Erden ve Akman 1998: 123).

Davranışçı kuram öğrenmeyi dış süreçlerle açıklarken, bilişsel kuram öğrenmeyi dikkat, algı, unutmama, hatırlama gibi zihinsel faaliyetleri içeren iç süreçlerle açıklar. “Bilişselcilik, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramları ele alır” (Özden 2003: 24).

Gerek’e göre (2006: 42), geleneksel eğitim anlayışı, öğretme kavramı üzerinde yoğunlaşmış, bilgiyi, öğrenci üzerinden nesilden nesile aktarmak olarak değerlendirmiştir. Öğrenmeyi pasif bir süreç olarak gören Platon da; insan zihnini doldurulması gereken boş bir levha olarak gören J. Locke da geleneksel eğitimde lokomotif rol oynamış eğitim kuramcılarıdır. 20. yüzyıldan sonra, öğrenmeyi uyarıcı tepki ilişkisi şeklinde özetleyen ve öğrenmenin esasını pekiştireçler olarak algılayan davranışçı ekol öne çıkmıştır. Son yıllarda, gelişen teknoloji ile küreselleşen bilgiye ulaşma yolları da çeşitlilik kazanmıştır. Davranışçı ekolün benimsediği uyarıcı tepki ilişkisi yolu ile öğrenme anlayışı zayıflamış geleneksel davranışçı ekol yerine bilgiye ulaşma yollarını öğrenerek kişinin kendi öğrenme sürecini organize edebildiği yapılandırmacı yaklaşım modeli, öğrenme öğretme sürecinde sıkça kullanılan bir model olmuştur.

Eğitimde çağdaş yönelimlerden olan yapılandırmacılığın öğrenme sürecini nasıl açıkladığını anlamak için yapılandırmacılığın kullandığı kavramlara bakılabilir. “Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları, onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramlar arasında ‘anlamli öğrenme’, ‘bağlamsal öğrenme’, ‘düşünmeyi öğrenme’, ‘araştırma ve keşfetme’ ve ‘problem çözme’ sayılabilir” (Özden 2005: 55). Bu kavramlardan da anlaşılacağı gibi yapılandırmacı öğrenmeyi dış kaynaklı olmaktan ziyade iç kaynaklı bir süreç olarak ele almaktadır. Öğrenmeyi, anlamlandırma, araştırma, keşfetme, problem çözme yolu ile bireyin kendi bilgisini yapılandırması süreci olarak değerlendirmektedir.

Bireyin kendi bilgisini yapılandırdığı bir öğrenme sürecinde bireyin pasif alıcı olması beklenemez. Çünkü bilgi dış dünyadan alınmamaktadır. Bilgi uyarıcılar yolu ile aktarıldan farklı olarak bireyin yapılandırdığıdır. “Eğer öğrencilerin pasif olarak bilgiyi aldıklarına inanırsak, öğretimde öncelik, bilginin aktarımında olacaktır. Eğer öğrencilerin bilgiyi alırken kendi bilgisini de ürettiğini düşünürsek anlama ve anlam geliştirme üzerine odaklanırsanız” (Özden 2005: 56).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme gerçekleşirken bilgi birey tarafından anlamlandırılır. Öğrenme, bir kişi tarafından diğerine bilginin hazır halde verilmesi, alınan bilginin de aynen ezberlenmesi demek değildir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmektedir. Bu kuramda bilgiyi hazır olarak almak yoktur, bilgiyi yapılandırmak vardır.

Yapılandırmacı kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği araştırıldığında karşımıza “şema” kavramı çıkmaktadır. Şema, birbirine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemlerdir. “Bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve yapılarıdır” (Senemoğlu 2005: 281). “Şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için

geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir” (Senemoğlu 2005: 35).

Bireyin sahip olduğu şemalar önceki bilgilerle yeni gelen bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlayarak, bireyin anlamlı öğrenmesine yardım eder. Bu nedenle önce kazanılan şemalar ne kadar doğru olarak yapılırsa ve kazanılırsa, sonra kazanılan bilgi o kadar kolay öğrenilir. Yaşar’ın (1998: 695) ifade ettiği gibi, “bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar”.

Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapılara uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihinde bir takım yeni düzenlemeler yapar. Örneğin; küvete atılan bir taşın batması çocukta suya atılan nesnelere battığı şemasını geliştirebilir. Çocuğun porselen bir tabağı suya atması sonucu tabağın batması özümleme sağlanarak daha önceki şema ile açıklanabilir. Fakat plastik bir oyuncağın küvette batmaması önceki şema ile çelişir ve çocuk dengesizlik yaşar, bu da düzenleme süreciyle yeni bir şema oluşturulması ya da var olan şemalarda düzeltme yapılmasıyla dengesizlik giderilir. “Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir” (Şaşan 2002: 49).

Bilgiyi öğrenme sürecinde, yapılandırmacı yaklaşım bu temel ilkeler bakımından geleneksel öğrenme görüşlerinden ayrılmaktadır. Geleneksel öğrenme sürecinde öğrencilerin duydukları ve okuduklarını öğrendikleri düşünülür. Bilgi dış kaynaklardan alındığı için geleneksel öğrenme sürecinde öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıyken, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmeleri ve

alışkanlıkları ile ilişkilendirirler. Bilginin yapılandırılmasında önceki öğrenmelerin önemli oluşu kadar öğrenme sürecinde öğrenme yaşantıları bilgiyi veren dış kaynaktan önemlidir.

Öğrenme sürecinde öğrenenin ilgisini çekecek, onu öğrenme sürecine dahil edecek, araştırma yapmaya teşvik edecek zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirilmelidir. Öğrenme ortamında bireyin ne kadar çok duyu organına hitap eden araç gereç kullanılırsa, bireye kendine özgü öğrenme yöntemini kullanmasına fırsat verilirse, çevresi ile etkileşimi sağlanırsa, ilgisi doğrultusunda araştırma yapmasına imkan verilerek önceki öğrenmelerini pekiştirerek üzerine yeni öğrenmeler eklemesi sağlanırsa o denli zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirilmiş olur. Bu şekilde gerçekleştirilen zengin öğrenme yaşantıları sonucunda bireyin yapılandığı bilginin kolaylıkla unutulması beklenmez. Böylelikle öğrenmelerin kalıcılığı da sağlanmış olunur. Bu araştırmanın değişkenleri bu felsefi temelle ilişkilendirilmiştir. Okul türü değişkeninde özel okulun imkanlarının devlet okulunun imkanlarından farklı olmasının ve okul yapısı değişkeninde müstakil sınıflı okul imkanlarının birleştirilmiş sınıflı okul imkanlarından farklı olmasının öğrencilerin gerçekleştirdiği zengin öğrenme yaşantılarına etki edeceği düşünülmüştür.

2.1.3 Yapılandırmacı Eğitim Ortamları

Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, bilginin ve öğrenmenin paylaşıldığı yer olarak açıklanabilir.

Geleneksel eğitim anlayışında eğitim ortamı bilginin bir otorite tarafından sunulduğu sınıflardır. Yenilikçi eğitim anlayışında ise bireylerin kendi bilgilerini yapılandıkları yerlerdir. Bireylerin kendi bilgilerini yapılandırma sürecinde en önemli faktör bireyselliktir. Çünkü birey öğrenme sürecine katılmakta ve kendi

bilgisini kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ön bilgileri ile yapılandırmaktadır. “Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir” (Erdem 2001: 58). Bu nedenle yapılandırmacı eğitim ortamı, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarının sağlanacağı; kalıcı öğrenme şekli olan yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan tanıyacağı ve öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap edeceği öğretim materyalleriyle donatılmış bir ortam olarak düzenlenmelidir. Bu eğitim ortamında bulunan, bulunduğu ortamdan keyif alabilmeli böylece yaratıcılığını ortaya koyabilmelidir.

Marlowe ve Page (1998: 60), yapılandırmacı etkinliklerin gerçekleşeceği sınıfın fiziksel yapısını betimlemişlerdir. Sınıf duvarlarının öğrenenlerin kendi çalışmalarıyla dolması gerektiğini, sınıfa sessizliğin değil öğrenenlerin gürültüsünün hakim olması gerektiğini vurgulamışlardır. Burada sınıfta sessizliğin değil öğrenenlerin gürültüsünün hakim olmasından ifade edilmek istenen iletişim içinde bulunan öğrencilerin, bulunmaktan keyif aldıkları bir ortamda, katılmaktan keyif aldıkları öğrenme etkinlikleri sırasında özgürce hareket edebilmeleri ve bu yolla yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleridir.

“Sınıf içinde güçlü bir iletişim ve etkileşim ortamı yaratılmalıdır” (Saban 2002: 178). Öğrenme, iletişim yolu ile gerçekleşmektedir; fakat yapılandırmacı öğrenmenin farkı iletişimle birlikte etkileşimin gerçekleşmesidir. “Öğrenci geleneksel sınıfta kimseyle etkileşimde bulunmamakta ve tek yönlü bir etkilenmeye maruz kalmaktadır” (Açıkgöz 2003: 70). Etkileşim, sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturmaktadır. “Yapılandırmacı eğitim ortamları,

bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.” (Yaşar 1998: 596).

Vygotsky’ye (1978) göre, “Sosyal etkileşimi sağlamanın en iyi yolu oyundur. Oyun sırasında çocuklar yetişkinleri taklit ederken zihinsel gelişim fırsatları üretirler ve kuralları keşfederek soyut düşünmenin temelini atarlar” (Akt: Açıkgöz 2003: 70). Özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencileri için oyun, sosyal gelişimin yanı sıra fiziksel bir ihtiyaçtır. Öğrenme etkinlikleri öğrenmeye rehberlik eden öğretmenler tarafından oyunlaştırıldığında, öğrenenler bilgileri oyun içerisinde yaparak yaşayarak öğrenme imkanı bulurken, aynı zamanda öğrenme etkinliklerinden keyif almaktadırlar. Öğrenme etkinliklerinin oyunlaştırılmasında dramatizasyon yöntemi ve drama temelli öğrenme ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim ortamında, problem çözme, örnek olay incelemesi, dramatizasyon, drama temelli öğretim, proje tabanlı eğitim, beyin fırtınası vb. çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin sıralara sabitlenmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle geleneksel sınıf anlayışının aksine, çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve yaratıcılıklarını özgürce ortaya koyabilecekleri, bulunmaktan zevk alacakları alternatif derslikler düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim uygulamalarında öğrenenlerin çok yönlü olarak öğrenme etkinliğine katıldıkları varsayılmaktadır. Çoklu zeka kuramının uygulamaya katıldığı bu eğitim etkinliklerinde öğrencilerin farklı özelliklerde oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. “Her öğrenciye hitap edilebilmesi için

bilginin biçimine ve etkinliklerine çeşitlilik getirilir” (Açıkgöz 2003: 66). Öğrenme ortamında öğretmen, gerçek durumlara ve nesnelere mümkün olduğunca yer vermeli, birden çok duyuya hitap edebilecek materyaller kullanmalı ve farklı etkinliklerle öğretimi desteklemelidir. Bu şekilde öğrenme etkinliklerini organize eden öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını da hesaba katarak, öğrencilerde farklı ilgi, ihtiyaç ve anlam düzeyleri oluşturularak, daha çok öğrencinin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlamalıdır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan materyaller, bilgiyi öğrenmenin vazgeçilmez bir aracıdır. “Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önüne alınır” (Saban 2002: 64). Yapılandırmacı yaklaşım temelli programın uygulandığı eğitim öğretim ortamında kullanılan materyaller, gelenekselci yaklaşımda kullanılanlardan ayrılmalıdır. Öğretim için kullanılacak materyaller, konuların özellikleri kadar öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilmeli ve düzenlenmelidir.

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin vazgeçilmez aracı haline gelmiş ders kitapları yapılandırmacı yaklaşımda da kullanılmaktadır. Bilginin sunum biçiminden, etkinliklerin yapı ve içeriğine kadar ders kitabını oluşturan pek çok öge, öğrenme anlayışının niteliğine göre farklılaşmaktadır.

Davranışçı anlayış temelli ders kitaplarında dikkat çeken bir unsur ezbere dayalı bilgilerin, biliş seviyesinde sunulmasıdır. Ders kitabı yazarı değer yargılarını belirleyen, öğrenilmesi gereken kısmı hazır olarak sunan, önemi vurgulayan, çıkarılması gerekenleri saptayan otorite konumundadır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ders kitaplarında öğrencinin önceki deneyim dünyasını harekete geçiren, bireysel anlam yaratma çabasına giren, öğrenimi içselleştiren bir süreç haline dönüştüren metinler yer almaktadır.

Ders kitapları içerisinde önemli bir bölüm olan değerlendirme soruları, her iki yaklaşıma göre hazırlanmış kitaplarda yerini almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında, öğrencilerin değerlendirme ve anlamlandırma yaptıkları etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin benzeri, davranışçı anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında da vardır. Fakat bu sorular, yanıtları metin içinde sunulmuş olan bilgileri hatırlatıcı niteliktedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında, öğrenme etkinliğinden önce bireylerin ön bilgilerinin harekete geçmesini sağlayan, öğrenmeye hazırlık niteliği taşıyan sorular yer almaktadır.

Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında göze çarpan diğer bir özellik ise, öğrenme etkinliklerinden önce anahtar kavramların verilmesidir. Bu anahtar kavramlar, öğrencinin öğrenme etkinliğinden önce konu ile ilgili araştırma yapmasına ve konunun genel hatlarını tahmin etmesine kolaylık sağlamaktadır. Öğrenci temel kavramlar kılavuzluğunda yapacağı araştırmalar sayesinde hem araştırma ve inceleme yapma hazzını yaşayacak hem de sınıfa donanımlı olarak gelmiş olacaktır. Ayrıca öğrencinin yapacağı bu araştırma etkinliği ön bilgilerini de aktif kılacaktır. Öğrenci farklı kaynakları araştırırken bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenmekte, ulaştığı bilgiyi kullanabilme becerisi geliştirmektedir.

Bu araştırmanın değişkenleri arasında, öğrencilerin evde ve okulda ulaşabileceği temel kaynakların bulunduğu kütüphane ya da kitaplığın bulunup bulunmasının öğrenme kaybı üzerindeki etkisi bu felsefi temele dayandırılarak ele alınmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli program ile yapılan eğitim öğretim etkinliklerinde, ders kitapları haricinde öğrenci çalışma kitapları yer almaktadır.

Bu kitaplar hem öğrenciler için çalışma etkinliklerini içermekte hem de öğrenci için defter niteliği taşımaktadır.

Yapılandırmacı eğitim etkinlikleri ve yapılandırmacı eğitim ortamı, ders kitapları ve çalışma kitapları haricinde sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik, sosyal, içsel ve doğasal zeka alanlarına hitap edebilen materyallerle zenginleştirilmelidir.

“Yapılandırmacı yaklaşımda esas amaç öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesidir. Dolayısıyla teknolojik araçlar öğretim sürecini zenginleştirir.” (Şaban 2005: 226).

Eğitim sürecinin zenginleştirilmesinde okullarda bulunan bilişim teknolojileri sınıfları büyük rol oynamaktadır. Güncel bilişim teknolojileri sınıfı olan ve derslerde bu sınıfları kullanan öğrenciler, birçok duyuya hitap edebilecek eğitim materyallerini kullanma fırsatı bulabilmektedirler.

Teknolojik araçların günlük yaşamımızın içinde büyük bir yer tuttuğu düşünüldüğünde, eğitim etkinliklerinin çok boyutlu olarak gerçekleştirilmesinde ve öğrenenlerin etkinliklere aktif katılımlarının sağlanmasında bu araçların büyük faydası bulunmaktadır. Teknolojik araçlarla yapılan eğitim etkinlikleri öğrencilerin teknolojik okuryazarlıklarını da artırmaktadır.

Küreselleşen dünyada, her tür bilgiye bireyin kolaylıkla ulaşmasını sağlayan kitle iletişim araçları öğrenme etkinliklerinde de kullanılmalıdır. Öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasında, bilgiye kendisinin ulaşmayı öğrenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin okullarında ve evlerinde bilişim teknolojilerini

kullanabildiği bilgisayar ve internetin olup olmasının öğrenme kaybı üzerinde etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın değişkenlerinden bir tanesi de okullarda bilişim teknolojileri sınıfı olup olmasının öğrenme kaybı üzerinde etkisidir.

2.1.4 Yapılandırmacı Öğretmen ve Yapılandırmacı Öğrenci

Yapılandırmacılıkta öğretmen, öğrenme sürecinde bilgilerini öğrenen kişilere aktaran konumda değildir. “Bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması olanaksızdır. Bir başka deyişle, öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencinin zihnine aktaramaz” (Açıkgöz 2003: 64). Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenen birey, ona aktarılandan farklı öğrenmektedir. “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 üretilir ” (Açıkgöz 2003: 61).

Davranışçı anlayışta otorite konumunda olan, bilen, bildiklerini öğrencilerine aktaran öğretmen, yapılandırmacı anlayışta öğrenme etkinliklerini düzenleyen, öğrenme etkinliklerine rehberlik eden ve aktif katılan konumundadır.

Yapılandırmacı anlayışta öğretmen, öğrenme etkinliklerine öğrenenlerle birlikte katılmaktadır. Böylece öğrenenlerle sosyal etkileşim sağlamak ve onları etkileyerek olumlu öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Örneğin, beden eğitimi dersinde öğretmen öğrencilere bir eğitsel oyun oynatırken öğrencilerle birlikte o oyuna öğretmenin de katılması öğrencilerde oyuna karşı daha fazla ilgi uyandırmakta ve oynadıkları oyundan daha çok keyif almalarını sağlamaktadır.

Öğretmenin yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde görevi, öğrenenlerin sınıf içerisinde kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktır. Öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde rahat davranabilecekler böylece öğrenme etkinliklerinde aktif rol alabilecek, yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek ve öğrenirken eğlenebileceklerdir.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrenme sürecinde kural koyan değildir. Kurallar ortamda bulunan tüm bireyler tarafından belirlenir. Böylece öğrenciler kendilerini sınıf topluluğunun bir ferdi olarak görür ve kendi koyduğu kurallara uymakta daha fazla özen gösterir. Sınıf içerisindeki kurallara uyma konusunda öğrencilerin gösterdiği hassasiyeti öğretmen de göstermeli, o da sınıf topluluğunun bir ferdi olduğunu öğrencilere hissettirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme sürecinde, sınıf yönetimi önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf yönetimi, demokrasi eğitimi ile iç içe olmalı, öğrenciler öğrenme etkinliklerinde söz sahibi olmalı, öğretmenler de demokratik anlayışa sahip olmalıdır.

Programın uygulanma boyutu, programın etkililiği bakımından oldukça önemlidir. Bir programın başarısını sağlayan en önemli ölçütlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Ancak en uygun öğrenme ortamında bile donanımsız bir öğretmenin varlığı öğrenmeyi sağlayacak tüm faktörleri yok edebilir. Bu nedenle öğrenmede öğretmenin rolü göz ardı edilmemelidir. “Bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlanırsa hazırlansın yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle program görevsel olma niteliğini kaybedebilir” (Büyükkaragöz 1997: 6). Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, izleyecekleri program hakkında yeterli bilgiye; uygulayacakları yaklaşıma ait yöntem ve teknikleri kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğrenci ise, öğretmenin verdiği bilgileri pasif olarak alan değil, öğrenme etkinliklerine aktif katılındır. Yapılandırmacı öğrenci yaparak yaşayarak öğrenen, öğrendiklerini günlük yaşamına aktarandır.

Yapılandırmacı öğrenci, öğrenme sürecinde işbirliği yapan, grup içerisindeki görev ve sorumluluklarını bilen, meraklı, ilgili, bilgiye ulaşma yollarını öğrenen, kendi ilgi ve becerileri doğrultusunda üretken olandır.

Sınıflarda normal eğitime tabi olan öğrencilerle birlikte Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından tanılmaları yapılmış, kaynaştırma raporları çıkartılmış, bireysel eğitim programları uygulanan öğrenciler de bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, akranlarının bilişsel düzeyinden daha alt ya da daha üst bilişsel düzeyde olan bu öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkili bir anlayıştır. Öğrenciler kişisel gelişimleri doğrultusunda etkinliklerde aktif rol alabilmekte, öğretmenin de uygun rehberliği ile öğrenci kendi ilgi ve becerileri doğrultusunda araştırma yapabilmekte, ürün çıkartabilmekte, kısacası kendi bilgisini oluşturabilmektedir. Bu gibi etkinliklerle, bireysel eğitim programı uygulanan öğrenci kendini diğerlerinden farklı hissetmemektedir. Kaynaştırma eğitiminin mantığı da burada yatmaktadır.

2.1.5 Yapılandırmacı Programlar

“Okulların ve diğer eğitim kurumlarının genel fonksiyonu, kültürü tanıtmak yoluyla öğrencilerin uyumunu sağlamak ve onlara değişmekte olan dünya ve çağ koşullarına ayak uydurabilmeleri için kültürü geliştirme yollarını öğretmektir” (Varış 1976: 16).

Okullar ve diğer eğitim kurumları fonksiyonlarını gerçekleştirirken gelişigüzel faaliyet göstermemektedir. Okulların ve diğer eğitim kurumlarının faaliyetleri belli bir düzen içerir. Bu düzeni anlamak için program kavramı önemlidir.

Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistine Latince curriculum denilmiştir. Koşu pisti olarak bilinen curriculum zamanla eğitim programı, "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva 1988: 4). "Program öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür" (Demirel 2000: 311).

Program hedefe ulaşmak için kullanılan en kısa yolu gösteren bir belgedir diyebiliriz. "Kısa bir tanımla program, okulda hangi amaçla, hangi sınıflarda, hangi derslerde, hangi içeriğin, ne kadar süre ve nasıl okutulacağını tanımlayan resmi bir belgedir" (MEB 2005a: 13).

"Eğitimi başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi ise çağdaştır" (Demirel 2000: 23). Programlar çeşitli felsefi görüşler doğrultusunda hazırlanmaktadır. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinden her biri kökenlerini idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur felsefelerinden almaktadır. İdealizm ve realizim felsefi temellerine dayanan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde, eğitim programları öğretmen merkezli olduğundan yapılandırmacıya uygun değildir. Yapılandırmacı programların etkilendiği eğitim felsefeleri ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, pragmatizm ile varoluşçuluk felsefelerine dayanmaktadır. Yapılandırmacılığı etkileyen felsefelerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır (Erdem 2001: 5). Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlar da öğrenci yaşantılarına dayalı olmalı, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine etkin

katılımı sağlanarak, kendi bilgilerini özgün olarak yapılandırmalarına olanak tanınmalıdır.

Aynı zamanda programların toplumsal temelleri vardır. “Bir programın toplumdan veya toplumsal yapıdan ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü yetiştireceği bireyler toplumun birer üyesi olacak ve toplumda yaşayacaklardır” (Demirel 2000: 51). Bu nedenle programlar hazırlanırken toplumun özellikleri iyi tanınmalı, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipi iyi tanımlanmalı, toplumun özellik ve gereksinimleri programa kılavuzluk etmelidir.

Programların toplumsal temelleri ile yakından ilişkili bir de ekonomik temelleri vardır. Toplumun ekonomik ihtiyaçları ve ekonomik durumu doğrultusunda yetiştirilecek bireylere kazandırılacak bilgi ve beceriler organize edilmelidir.

Programların bir de psikolojik temelleri bulunmaktadır. “Bir davranış bilimi olan psikoloji, eğitimin en temel dayanaklarından” (Demirel ve Yağcı 1999: 32). Öğrencilerin psikolojik özelliklerinin tanınması ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin bilinmesi psikoloji ile ilgilidir. Aynı zamanda bu gelişim özellikleri dikkate alınarak bilgilerin nasıl ve ne zaman öğretileceği de psikoloji ile ilgilidir. Bu özelliklerin tümü programların psikolojik temellerini oluşturmaktadır.

Felsefi, toplumsal, ekonomik ve psikolojik temelleri olan programın aynı zamanda farklı coğrafi bölgelerin şartlarında, farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarında uygulanabilir ve sonuç elde edebilir olması gerekmektedir. Bu da programların işlevsel ve esnek olması ile mümkündür. “Bir eğitim programının işlevsel (görevsel) ve elastiki (esnek) özelliğe sahip olması gerekir” (Büyükkaragöz 1997: 4). İşlevsel olan eğitim programı toplumun ihtiyaçlarına cevap veren bilgi ve beceri ile donatılmış bireyleri yetiştiren eğitim programıdır.

Esnek olan eğitim programı ise farklı durumlarda değişikliğe açık, farklı durumlara kolaylıkla uyarlanabilen programlardır. “Bireysel olarak öğrenciler, farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına; farklı ilgi, yetenek ve kapasiteye sahip olarak homojen olmayan bir yapı oluşturmaktadırlar” (Akar 2003: 31). Eğitim programı, öğrencilerin farklı geçmiş yaşantılarını, farklı kişilik yapılarını, farklı ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekecek farklı öğrenme yaşantıları sunabilmeli, öğrencilerin yaşadıkları farklı coğrafi ve kültürel özelliklere uygunluk sağlayabilmelidir.

Eğitim etkinlikleri sırasında kullanılan araç gereçler ve okulun fiziki imkanları öğrenme etkinliklerinin şekillendirilmesinde, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine karşı ilgi duymalarının sağlanmasında önem taşımaktadır. Pehlivan’a (2004: 212) göre, “bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini etkilemektedir”. Eğitim programının esnek olması, okulun sahip olduğu donanım, araç gereç durumu ve fiziki özellikleri veya öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgi ve istekleri gibi programın uygulamadaki etkililiğini değiştiren faktörler göz önünde bulundurularak farklı durumlarda farklı biçimlerde uygulanabilir olmasıdır.

Yapılandırmacı eğitimi temel alan programlar, hızla değişen dünya koşullarında daha işlevsel ve daha esnek eğitim ortam ve etkinliklerini gerekli kılmaktadır.

Bilindiği gibi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1–5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını değiştirmiştir. Programlar 2004–2005 öğretim yılında 9 ilde pilot olarak uygulamaları yapılarak, 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı yeni ilköğretim programında gerçekleşen yenilikler şu şekilde özetlenebilir;

1. Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik bir yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Bunun yanında ara disiplinlerin belirlenip birbiriyle ilişkilendirilmiştir.
2. Öğrenme çıktıları için kullanılan “amaç”, “hedef”, “hedef davranış” terminolojik kavramları terk edilerek “kazanım” kavramı kullanılmıştır. Böylece hem temele alınan öğrenme modeline uygun bir yaklaşım benimsendiği, hem de öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.
3. Yeni programın özellikle “Temel Beceriler” adı altında becerilere ağırlık verdiği, bunlardan “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “problem çözme”, “karar verme”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “girişimci olma”, “kişisel ve sosyal değerlere önem verme” (Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma) gibi beceriler, hemen hemen her ders programında altı çizilerek vurgulanmıştır.
4. Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin görevleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin araştırma-sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiş ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği düzeyde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının kullanılması üzerinde durulmuştur.
5. Yeni programda öğrenciye dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkartmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmüştür. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üreten kişidir.
6. Yeni öğretim programında öğretmene “öğreticilik” rolü değil, onun yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” veya “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmiştir. Burada öğretmenin rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Bunun yanında öğretmen işbirliği sağlayıcı, kolaylaştırıcı, yardımcı ve kendini geliştirici, planlayıcı vb roller verilmiştir.
7. Yeni programda ölçme-değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendi değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir (Aşkar ve diğ. 2005: 4–8).

Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı yeni ilköğretim programında gerçekleşen yeniliklerde de bahsedildiği gibi yeni programda öğrenci dinleyen, sorulan sorulara cevap veren kişi olmaktan çıkartılmış soru soran, araştıran, inceleyen, problem çözen, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üreten kişidir. Kısacası öğrenci öğrenme etkinliklerinde sorumluluk alan, yaparak yaşayarak öğrenen konumundadır. Öğrenciyi öğrenme etkinliğinin merkezine alan programlar doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri öğrencinin kendi yaşantılarını oluşturmaktadır. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin de kalıcılığının olması gerekmektedir. Davranışçı yaklaşım temele alınarak hazırlanan program doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonrası öğrenme kaybına göre yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanan program doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonrası öğrenme kaybı daha az gerçekleşmelidir.

Yine yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı yeni ilköğretim programında gerçekleşen yeniliklerde de bahsedildiği gibi yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç gereç kullanımı özendirilmektedir. Daha çok somut araç gereç kullanımı, öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanılması yoluyla öğrenmelerin daha kalıcı olmasını amaçlamakta, öğrenme kaybını azaltacak faktörler arasında yer almaktadır.

2.2 Öğrenme Kaybı

Ertürk'e göre (1998: 78) öğrenme, “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlar ışığında şu çıkarımlara ulaşılabilir:

1- Öğrenme sonucu davranış değişikliği olur. Davranış değişikliği öğrenmenin ürünüdür. Davranış haline dönüşen öğrenmeler gözlenebilmekte ve ölçülebilmektedir. Bu gözlem ve ölçüm sonucunda değerlendirilebilmektedir. Davranış değişikliği öğretim etkinliklerinin de amacıdır. Kasıtlı yapılan öğretim etkinlikleri sonucunda, planlanan davranış değişikliklerinin olması beklenir. Planlı yapılan öğretim etkinlikleri, öğretimin tesadüfî değil bir program dahilinde yapıldığını gösterir.

2- Öğrenme yaşantı sonucu oluşur. Birey çevresi ile sürekli etkileşim halindedir, bu nedenle doğumundan ölümüne kadar çevresinin etkisi altında kalmaktadır. Bireyin çevresi ile geliştirdiği bu iletişim sürecinde ve çevresi ile etkileşimi sonucunda, bireyin davranışlarında değişiklikler oluşabilmekte yani öğrenme gerçekleşmektedir. Başka bir ifade ile öğrenme, beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olarak nitelenebilmektedir. Bu özelliklerden hareketle, öğrenme sürecinin sürekliliğine ulaşılabilmektedir.

3- Öğrenme kalıcı izli olur. “Bilimde, özellikle genetik mühendisliğindeki gelişmeler, öğrenmenin beyinde fiziksel uyarımlar sonucu oluşan biyo-kimyasal değişiklikler olduğunu gösterir niteliktedir” (Sönmez, 1989: 117). Öğrenmenin gerçekleşmesi için duyuşal kayıttan dikkat ve algı süreçleri yoluyla alınan uyarıcılar, kısa süreli bellekten anlamlandırma yolu ile uzun süreli belleğe aktarılarak burada depolanır. Davranış istenildiğinde, organizmanın bu davranışı bellekten çağırarak tekrarlaması, öğrenmenin ‘kalıcı izli’ olduğu şeklinde yorumlanır.

Bilişsel yaklaşım, bireyi öğrenmenin oluşmasında temel kabul ederek karmaşık zihinsel süreçler üzerinde durmuştur. “Bilgiyi işleme kuramına göre 3 tür bellek vardır. Bunlar “duyuşal kayıt”, “kısa süreli bellek” ve “uzun süreli bellek” olarak isimlendirilmektedir” (Senemoğlu 2005: 268).

Gün içerisinde çevremizde gerçekleşen olaylardan, duyduğumuz seslerden, hava sıcaklığından, ışıktan etkileniriz. Bunların hepsi bizim için uyarıcı niteliğindedir. Kısacası gün içerisinde birçok uyarıcı tarafından uyarıldığımızı söyleyebiliriz. Eğer bu uyarıcılar duyu eşliğimize uygun ise duyu organlarımız tarafından alınır. “ Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duyusal kayıt sorumludur” (Senemoğlu 2005: 269). Dış ortamdan gelen bilgiler duyu organları yoluyla sinir sistemine taşınır. Duyu organları içinde özelleşmiş hücre grupları olan reseptörler yer alır. Duyu organları kendine özgü uyarıcıları elektrik sinyallerine dönüştürmektedir. İşte bu şekilde bilgi işleme işleminin ve öğrenmenin yolculuğu başlamış olur. Duyusal kayıtın kapasitesi sınırsızdır fakat bilgilerin duyusal kayıta kalma süresi çok kısıtlıdır. Burada devreye duyusal kayıttaki bilgilerin işleme süreci girmektedir. “Bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde dikkat ve seçici algı süreçleri süzgeç görevi yapar” (Senemoğlu 2005: 270). Yani duyu organlarına gelen uyarıcılardan dikkat ettiklerimiz algılanır ve kısa süreli belleğe aktarılırlar. Bunun aynı zamanda bir savunma mekanizması olduğunu söylemek yanlış olmaz, çünkü gün içerisinde maruz kaldığımız gerekli gereksiz tüm uyarıyı almak insan için stres yaratabilir.

Dikkat edilen bilgi kısa süreli belleğe aktarılır. “Kısa süreli belleğin birbiri ile ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Bundan dolayı hem kısa süreli bellek hem de işleyen bellek olarak adlandırılır” (Senemoğlu 2005: 271). Kısa süreli bellek sınırlı sayıda bilginin sınırlı bir zaman için depolandığı yerdir. Kısa süreli belleğin bu işlevinden öte bilgilerin işlendiği yer olma özelliği de vardır. Kısa süreli belleği bir atölye tezgahı olarak düşünmek mümkündür. İşlenecek hammadde önce bu tezgaha gelmekte, çeşitli süreçler kullanılarak işlenmekte ve uzun süreli belleğe yani depoya kaldırılmaktadır. Hammadde olarak tezgaha gelip işlendikten sonra depoya kaldırılan şey gerektiğinde o depodan alınıp tekrar bu tezgaha getirilmekte kullanıldıktan sonra depoya tekrar kaldırılmaktadır. Burada hammaddeyi duyusal kayıttan dikkat ve seçici algı süzgeçlerinden geçmiş bilgi olarak düşünmek

mümkündür. Bu hammaddeyi işleme süreçleri ise zihinsel tekrar ve kodlamadır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi zihinsel tekrar ve kodlama süreçlerinden geçirilerek uzun süreli belleğe kaydedilmektedir. “Kısa süreli belleğe gelen bilgi doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir” (Senemoğlu 2005: 273). Kısa süreli bellekte gerçekleşen kodlama süreci diğer bir ifade ile bilgileri şema haline getirmektir. Bu yeni bir şema oluşturma yoluyla olabileceği gibi bilgiyi eski bir şemaya yerleştirme yolu ile de olabilir. “Kısa süreli bellekte depolanan şey sunulan şeyin tam olarak aynı değildir” (Senemoğlu 2005: 272).

Uzun süreli bellek ise bilgilerin uzun süre depo edildiği yerdir. Kısa süreli bellek için hammaddenin işlendiği tezgah örneğinde olduğu gibi uzun süreli bellek ise işlenen ürünlerin saklandığı depodur. Senemoğlu'nun da belirttiği gibi (2005: 278) bazı kuramcılar uzun süreli belleğin iki temel bölmesi olduğunu ileri sürmektedirler. Bular anısal bellek, anlamsal bellek olarak isimlendirilmektedir. Fakat bazı psikologlar ise bu iki temel bölmeye bir üçüncü bölme olan işlemsel belleği eklemektedirler.

Anısal bellek günlük yaşantılarımızın, anılarımızın depolandığı yerdir. “Anısal bellekteki olağan ve sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması oldukça güçtür. Zaman bakımından yakın olaylar, öncekilerden daha kolay hatırlanır” (Senemoğlu 2005: 279). Birkaç gün önce yediğimiz yemeği hatırlamamız onun olağan ve sürekli tekrarlanan olaylardan birisi olmasından ileri gelmektedir. Eğer yemeği yediğimiz yer ya da yemeği yerken bize eşlik eden insan bizim için önemli veya olağandan farklı ise yediğimiz yemeği aradan geçse de hatırlayabilmemiz buna bağlanır. Geçmiş yaşantılarımızdan olağandışı olanları ile daha güncel anıların kolay hatırlanması anısal belleğin özelliğindedir.

Anlamsal bellek okul öğrenmelerimizin yani anlamlandırılan bilgilerin depolandığı yerdir. “Uzun süreli belleğin bu bölümünde konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanır” (Senemoğlu 2005: 279). Kavramlar, terimler, olgular daha önceki öğrenmeler ile anlam kazandırılarak depolanır. Öğrencinin sahip olduğu şemalar önceki bilgilerle yeni gelen bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlayarak anlamlı öğrenmesine yardım eder. Bu süreci Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile ilişkilendirmek mümkündür. “Şemalar olgunlaşma, yaşantı kazanma, uyum ve örgütlenme yoluyla sürekli gelişir, değişirler” (Senemoğlu 2005: 36). Bireyin yeni karşılaştığı durumu, olayı ya da olguyu sahip olduğu şemalar içerisinde açıklamasına özümleme denilmektedir. Eğer birey karşılaştığı yeni durumu daha önceki şemalarla özümleyemezse mevcut şemanın değiştirilerek yeni bir şema oluşturulması süreci işlemektedir. Bu sürece düzenleme denilir. Dengeleme ise bireyin bozulan dengeyi ya şemada düzeltme ile ya da yeni şema oluşturma ile yeniden sağlamasıdır. Öğrenme büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulması ve dengenin yeniden sağlanması ile açıklanmaktadır (Senemoğlu 2005: 32–39).

İşlemsel bellek ise psikomotor öğrenmelerin depolandığı yer olarak tanımlanabilir. “Herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir” (Senemoğlu 2005: 286). Araba sürme ile ilgili öğrenmelerimiz burada depolanmaktadır. Bu öğrenmelerin gerçekleşmesi zaman almakta fakat kalıcılığı diğer öğrenmelere oranla daha güçlü olmaktadır.

Öğrenmelerin kalıcılığı önem taşımaktadır. İster günlük yaşantılarımıza dair anılar olsun, ister okul öğrenmelerimize ait akademik bilgiler olsun isterse psikomotor öğrenmelerimiz olsun, öğrenilenlerin ihtiyaç duyduğunda hatırlanabilmesi ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu hatırlama süreci uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan öğrenmelerin çeşitli ipuçları ile geri çağırılarak kısa süreli belleğe alınması ve kısa süreli bellekte işlenerek tepki üretilmesidir. Öğrenilmiş

bilgilerin ve yaşantıların hatırlanması, yani uzun süreli bellekten geri çağırılmaması unutmama (öğrenme kaybı) olarak tanımlanabilir. “Öğrenme kaybı, uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan bilgilerin ilerleyen zaman içerisinde istenildiği zaman geri getirilmesinde başarısız olunmasıdır” (Arı 2005: 36).

Geriye getirmede başarısızlığı (unutmayı), öğrenmenin tersi olarak tanımlayan Baymur (1994: 187), unutmama dört unutmama kuramı ile açıklar. Birincisi atrofi kuramıdır. Bu kurama göre kullanılmayan bilgi ve beceriler zamanla yok olmakta, nöronlar arasındaki bağlar gevşemektedir. İkincisi olan deneysel çözülme ya da silinme kuramında, bireyin davranışları ödüllendirilmediğinde tekrar edilmemektedir. Üçüncü kuramda unutmama, ileriye ya da geriye ket vurma sonucu gerçekleşmektedir. Dördüncüsünde ise unutmama, anıların baskı altına alınıp bilinç dışına itilmesi ile oluşmaktadır.

Vester (1997: 100–101) unutmama, tamamen ve yerini bulamamaktan ortaya çıkan unutmama olmak üzere iki şekilde açıklamıştır. Bir daha hatırlanamaz şekilde unutmama durumunda bilgi ya duyuşsal kayıta sönmekte ya da kısa süreli bellekte RNA matrisinden protein sentezine geçemeyerek kayıt edilememektedir. Yerini bulamamaktan ortaya çıkan unutmama durumunda ise bilgiler uzun süreli belleğe kaydedilmiştir. Hücreler arasında snaptik bağlantıların bloke olması sonucu bilgi geri getirilemeyebilir.

“Geriye ket vurma, yeni öğrenilen bilginin, daha önce eski bilgiyle bazı bakımlardan karıştırılarak eski bilgiyi bozmasıdır” (Senemoğlu 2005: 331). Daha önceden düz vitesli bir araba kullanan bir kişinin otomatik vitesli bir araba kullanmayı öğrenmesi sonucunda düz vitesli bir arabaya bindiğinde kullanmayı biliyor olmasına rağmen zorluk çekmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

“İleriye ket vurma durumunda önce öğrenilen bilgi sonra öğrenilen bilgiyi engellemekte, öğrenmeyi ve geri getirmeyi zorlaştırmaktadır” (Senemoğlu 2005: 331). Okula başlamadan önce bir öğrenciye ailesi tarafından harfler öğretildiğinde öğrenci okulda okuma yazmaya geçmekte zorluk çekmektedir. Bunun sebebi günümüzde ilk okuma yazma eğitimi ses temelli cümle yöntemi ile yapılmaktadır. Bu yönteme göre öğrencilere harfler değil harflerin sesleri öğretilmekte ve yan yana gelen harflerin sesletilmesi ile okuma yazma eğitimi verilmektedir. Oysa harfleri önceden öğrenmiş olan öğrenci harfi gördüğünde sesini çıkarmakta zorlanmaktadır.

“Bazı bilgiler belki sonraki bilgilerle yer değiştirdiğinden, belki de zamanla aşındığından gerçekten depodan atılmış olabilir” (Atkinson ve diğerleri 1995: 324). Unutma olsun ya da olmasın geri getirilemeyen bilgi kullanılamayacaktır. Bu durumda öğrenmenin kalıcılığından bahsetmek mümkün değildir.

Baymur’un (1994: 187) belirtmiş olduğu bu dört unutma kuramından birincisi yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybını açıklamaktadır. Uzun yaz tatili boyunca kullanılmayan öğrenmeler zamanla unutulmaktadır.

“Yaz Tatilinde Öğrenme Kaybı kavramından, öğrencilerin bir ders yılı sonuna kadar öğrendiği bilgilerin, üç aylık yaz tatili sonunda (yeni ders yılı başında) hatırlamakta güçlük çekilmesi ve bir kısmının hatırlanmaması kastedilmektedir” (Arı 2005: 36).

Öğrenmeyi beyinde gerçekleşen bir takım kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sistemindeki nöronlar arasında yeni snaptik bağların kurulması olarak açıklayan nörofizyolojik öğrenme kuramına göre de uzun yaz tatilinde tekrar ve

alıştırma yapma imkanı olmayınca nöronlar arasındaki bağlantı olan snaptik bağlar zayıflamakta ve öğrenilen bilgilerin hatırlanması güçleşmektedir.

Karakuşçu'ya göre (1999: 94), “zihnin gelişme çağında iyi öğrenilmiş olanlar, yargı niteliğinde olanlar, içgüdüleri şiddetli etkilemiş olanlar ve sık sık tekrarlanılarak kullanılan bilgi ve beceriler daha geç unutulmaktadır” . Yapılandırmacı yaklaşımda da amaç yaşantı yolu ile kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi olduğuna göre unutmanın daha geç olması gerekmektedir.

2.2.1 İlgili Araştırmalar

Aşağıda konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Fairchild ve Boulay'e göre (2002: 4), “Yaz tatilinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri, 1906'dan beri araştırma konusu olmuştur” (Akt: Arı 2005: 41). Araştırmaların birçoğu okul takvimleri üzerinde durmuş ve çağın gereksinimleri doğrultusunda okul takvimlerinin yenilenmesi hususunda öneriler getirmiştir. Cooper (2003: 1), yaz tatili öğrenme kaybına engel olmak için en çok önerilen üç yaklaşımın ders yılını uzatma, yaz okulu sağlama ve ders takvimini değiştirme olduğunu belirtmiştir. Amerika'da “Tam Yıl Eğitim Okulları” yaz tatili öğrenme kayıplarına engel olmak ve eğitimin sürekliliğini sağlayarak kaliteyi artırmak için uygulanırken İngiltere'de de “Beş Dönemli Yıl” uygulamaları vardır. Bu iki modelde de uzun yaz tatili kısaltılarak daha fazla kısa aralı tatiller uygulanmaktadır.

Ülkemizde bu modellere benzer uygulamaları bazı özel okullar, özel yaz kursları veya öğrenci aileleri özel imkanlarla gerçekleştirmektedir.

Borman (2001: 27), “gelişen teknolojiyle ekonomi, daha spesifik bilgi ve beceri ile donanımlı bireylere gereksinim duyduğundan üç ay yaz tatilini içeren okul takviminin sorgulanması gerektiğini de vurgulamaktadır” (Akt: Arı 2005: 40).

Davies ve Kerry’ e göre (1999: 368–369), yapılan bir araştırmada okullardaki öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde “Tam Yıl Eğitim” modelinde olduğu gibi “Beş Dönemli Yıl” modelinin etkileri araştırılmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin daha fazla bilgiyi hatırladığı, öğrencilerin daha iyi çalıştığı, uzun dönemli ders yıllarından daha sık araların daha fazla rahatlama sağlandığı, öğrencilerin motivasyonunun ve öğrenmelerinin arttığı, daha az tekrara ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır (Akt: Arı 2005: 51).

Ülkemizde yaz tatili öğrenme kaybını sınav araştırmalar davranışçı yaklaşım temelli öğretim programı uygulandığı sırada yapılmış ve birbirine benzer sonuçlar elde etmiştir.

Şahin (2004), “İlköğretimde Yaz Tatili Sonrası Öğrenme Kayıpları” konulu, tarama modelindeki yüksek lisans tez araştırmasını; üç aylık yaz tatilinin ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerinde öğrendiklerini etkileyip etkilemediğini ve öğrenme kayıplarının "cinsiyet, sınıf, tatili geçirme biçimi ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi" değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla 2002- 2003 eğitim ve öğretim yılının sonunda ve 2003- 2004 eğitim ve öğretim yılının başında ön test- son test olarak Afyon il merkezinde ilköğretim 1. kademesinde 2. sınıf ve 3. sınıfta okuyan 580 öğrenciye, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan Türkçe ve Matematik dersiyle ilgili 25'er sorulardan oluşan testler uygulanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlarda öğrencilerin üç aylık tatil öncesi ve sonrası öğrenme düzeyleri birbirinden farklı olup, üç aylık tatilin öğrenme kaybına neden olduğu görülmektedir. 2. ve 3. sınıf Matematik dersinde, Türkçe dersinden daha fazla öğrenme kaybının olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerinin, öğrenme kaybı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin tatili geçirme biçimleri açısından; aileye tarlada, bahçede yardımcı olmak, uzaktaki akrabalarının yanına gitmek, sportif etkinliklerle ilgili yaz kurslarına katılmak, aile ile birlikte ev gezmelerine gitmek, kitap okumak, denize girmek, Kuran kursuna gitmek maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış; ev işlerinde aileye yardım etmenin Matematik dersindeki öğrenme kaybı üzerinde etkisinin daha çok olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi açısından öğrenme kayıplarına bakıldığında, annenin mesleği, evin kira veya kendilerinin olması, eve gazete alınıyor olması, aylık kazanç, kardeş sayısı, evdeki oda sayısı arasında anlamlı bir fark bulunamamış; babasının mesleğinin Matematik dersindeki öğrenme kayıplarında ve evde kitaplık bulunup bulunmamasının ise Türkçe dersindeki öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda araştırmacı, eğitim öğretim yılı içerisinde yarıyıl tatiline benzer iki veya üç ara dönem verilmesi ve üç aylık uzun yaz tatilinin kısaltılmasını, tatil süresince kontrolsüz bir çevrede bulunan öğrencilere, tatili daha verimli geçirebilecekleri kontrollü bir ortam sağlanması için tatil kampları, geziler düzenlenmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Arı (2005), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları” konulu doktora tezinde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerinde, üç aylık yaz tatili sonunda öğrenme kaybı olup olmadığı tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulu öğrencileri; örneklemini, 4 özel 11 devlet okulundaki 704 öğrencisi oluşturmuştur. Başarı testleri, dördüncü sınıf öğrencilerine 2003- 2004 ders yılı sonunda ön test olarak, aynı başarı testleri 2004- 2005 ders yılı başında aynı öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularında, yaz tatili öğrenme kaybı, Matematik dersinde Türkçe dersinden daha fazla gerçekleşmiştir.

Alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kayıpları orta ve üst sosyoekonomik düzey öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıplarından fazla olmuştur.

Baba ve anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba ve anne öğrenim durumu lise ve yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazla gerçekleşmiştir.

Evde bilgisayarı olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, bilgisayarı olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az olmuştur.

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az bulunmuştur.

Evde kendine ait veya kardeşi ile paylaştığı bir odası olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, odası olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az bulunmuştur.

Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenci grubunun hem Türkçe hem de Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evine günlük gazete alınmayan öğrenci grubunun öğrenme kaybı düzeyinden daha az bulunmuştur.

Konu ile ilgili diğer bir araştırma öğrenme kayıplarının sınılanması üzerine değil, yaz tatili öğrenme kayıpları konusunda öğretmen görüşlerine başvurarak yapılmıştır. Arı (2004) ‘Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları Konusunda Öğretmen Görüşleri’ araştırmasını yapmak için, Ankara ilinin 4 merkez ilçesinde 5’i özel, 12’si devlet okulu toplam 17 ilköğretim okulunda görev yapan 276 öğretmene 2004 Mayıs ve Haziran aylarında anket uygulamıştır.

Bu araştırma bulgularına göre, yaz tatilini uzun bulan öğretmenlerin oranı, yarıdan fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü “yaz tatilinin iki ay olduğu, iki tane ara tatil ve üç dönemden oluşan bir ders yılı”nın uygun olabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik düzey düştükçe tatilde dershaneye gitme ve/veya özel ders almayı tavsiye eden

öğretmenlerin oranı artmakta ve öğretmenlerin meslekî kıdemi arttıkça dershaneye gitme ve/veya özel ders almayı önerenlerin oranı azalmaktadır. Tatilde öğrencilerin tatil kitabı veya benzeri kitapları okuyup çalışmalarını tavsiye eden erkek öğretmenlerin oranı bayanlardan daha azdır. Öğretmenlerin tamamına yakını “Tatilde oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmayı”, “Tatilde (kitap, dergi, gazete) okumak için düzenli olarak günlük/haftalık belirli bir süre ayırmayı”, “Tatilde, evlerine her gün ya da çoğunlukla gazete almayı” ve “Tatilde, çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergiyi takip etmeyi” tavsiye etmektedirler. Öğretmenlerin beşte dördü de “Tatilde tatil kitabı veya benzeri kitaplar okuyup çalışmayı” tavsiye etmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Tatilde, öğrencilerinin dershaneye gitmelerini ve/veya özel ders almalarını” tavsiye etmemektedir.

Araştırma sonucunda yaz tatili 10 haftaya indirilerek tatil süresinin kısılmasıyla iki tane ara tatil ve üç dönemden oluşan 185 günlük (70+55+60) bir ders yılı elde edilebileceği düşünülmüştür. Öğrencilere yaz tatilinde; oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmaları; kitap, dergi, gazete vb. okumak için düzenli olarak günlük/haftalık belirli bir süre ayırmaları; evlerine her gün ya da çoğunlukla gazete almaları; çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergiyi takip etmeleri; tatil kitabı veya benzeri kitaplar okuyup çalışmalarını önerilebilir. Ayrıca öğrencilere tatilde, dershaneye gitmemeleri ve/veya özel ders almamaları, bunun yerine dinlenmeleri önerilmiştir.

Çiçek'in (2005), “Erzincan Merkez İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Okuyan Bazı Öğrencilerdeki Telaffuz Problemleri” konulu araştırması, tam olarak yaz tatili öğrenme kayıpları üzerine olmasa da öğrencilerin telaffuz problemleri ile yaz tatili arasında bir ilişki olup olmadığı üzerine incelemeler içermektedir. Türkçe temel öğrenme alanı içerisinde “konuşma” öğrenme alanı olduğu düşünüldüğünde yaz tatilinin öğrencilerin konuşmaları üzerine etkisi, Türkçe temel öğrenme alanı

içerisindeki konuşma öğrenme alanı öğrenme kayıpları ile ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmada, Erzincan Merkez İlköğretim Okulları ikinci kademedeki okumakta olan öğrencilerden bazılarında bulunan çeşitli telaffuz problemlerini tespit etmek üzere hazırlanan 11 soruluk anket formu, merkezdeki 38 ilköğretim okulunda görevli Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Sorulara verilen cevaplar bilgisayar ortamında tek tek işaretlenerek tablolar hâline dönüştürüldükten sonra, her biri kendi içinde yorumlanmış, eldeki bilgiler bu alanda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

“Öğrenciler yaz tatili dönüşü, bazı telaffuz problemleri yaşamakta mıdır?” problemi ile ilgili olarak, bu soruya “evet” diyenlerin % 31,6’lık oranla, “hayır” diyenlerden fazla olması ve “kısmen” diyenlerin % 60,5 gibi yüksek bir orana ulaşması bu noktada telaffuzla ilgili bazı problemlerin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul ortamından geçici bir süre de olsa uzaklaşmalarının telaffuz yönünden problem yaşamalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Yaz tatilinde okuldan uzak kalan öğrenci sürekli olarak aile ortamı, çevre ve diğer mekânlarda bulunmaktadır. Okul dışı bu ortamlar ise öğrencinin telaffuzunu çoğu kere olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bölümde incelen araştırmaların tümü yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybını sınımlamıştır. Bu öğrenme kaybının, neden gerçekleşmiş olabileceğine dair bazı alt problemlere cevap aramıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programına dayalı gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıplarını sınımlayan bu tez çalışması amaç bakımından bu bölümde incelen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Fakat öğrenme kaybının sebepleri ile ilgili, araştırma alt problemleri bakımından, bu bölümde incelenen araştırmalardan ayrılmaktadır. Çünkü sadece öğrencilerin yaz tatilini nasıl geçirdikleri ile

ilgilenmemekte, okulların açık olduğu dönemde eğitim etkinliklerinin etkililiği bakımından okulun yapısı, okulun türü, okulun sahip olduğu imkanlar ve öğrencinin sahip olduğu imkanların öğrenme kayıpları üzerine etkisini incelemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programları yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri içermektedir. Bu programlar öğrenenlerin ön bilgilerinden hareketle, araştırma ve inceleme yapmaya dayalı olarak düzenlenen öğretim etkinliklerine öğrenenlerin etkin katılımını sağlayarak, bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmekte ve öğrenenin kendi bilgisini yapılandırması yolu ile davranış kazanmasını amaçlamaktadır. Merkezinde yaparak yaşayarak öğrenme olan bir süreci eğitim dönemi ve yaz tatili dönemi diye ayırmak uygun değildir. Bu yaklaşım ile eğitim alan bir birey yaz tatilinde de öğrendiklerini uygulama imkanı bulmalı, merak etmeli, merak ettiği şeyleri araştırmalı, karşılaştığı problemleri ön bilgilerini kullanarak çözmeli, böylece kazandığı bilgi ve becerileri kayba uğramamalıdır.

Öğrenen, öğrenmeye zihinsel ve fiziksel olarak etkin katılarak, kendi bulduğu yanıtlar, sonuçlar ve kavramlar arasındaki ilişkiyi keşfederek bunlara ilişkin yorum yaptığında öğrenme anlamlı olur. Derinlemesine gerçekleşen öğrenme daha kalıcıdır (Marlowe ve Page 1998: 13). Yapılandırmacı öğrenme süreci bireye dayalıdır. Bireyi ve bireyin yaşantılarını merkeze almaktadır. Yaşantı yolu ile edinilen kazanımlar kullanıldığı müddetçe unutulmamalı, gerektiğinde yeni durumlara uyarlanarak geliştirilmelidir. Çünkü öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda düşünülüdünde yaz tatilinde öğrenme kaybı gerçekleşiyorsa bu yaklaşımın uygulanması ile ilgili sıkıntılardan kaynaklanıyor olmalıdır.

Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan hareketle bu araştırmada öğrenme kaybının sebeplerini incelerken öğrencilerin sadece yaz tatilini geçirme biçimleri üzerinde durulmamıştır. Oluşabilecek öğrenme kaybının nedenleri yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde yaşantıyı zenginleştirecek faktörlerde aranmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, denekler, verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde yapılan işlemler açıklanmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön-test son-test kontrol grupsuz deneysel desen uygulanmıştır. Araştırma ile değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik öğrenme alanlarında her öğrenme alanı için 15 soru olmak üzere toplam 45 sorudan oluşan başarı testi tatil öncesinde ve tatil sonrasında uygulanmış, tatil öncesi ve tatil sonrası puan farkları (öğrenme kayıpları) incelenmiştir. Bu öğrenme kayıplarından hareketle öğrenmenin kalıcılığı ile ilgili yorumlar yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma, Amasya ilindeki ilköğretim okulları birinci kademe üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu kararın alınmasında, uygulamanın yapıldığı dönem üçüncü sınıfta bulunan öğrencilerin birinci sınıftan itibaren yapılandırıcı yaklaşım temelli program ile eğitim yaşantıları geçirmiş olmaları etkili olmuştur.

Araştırmanın evrenini Amasya il merkezi ve ilçelerindeki tüm ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

Tablo 3.3.1’de araştırmanın evrenini oluşturan öğrenci sayılarının ilçelere göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.2.1 Amasya İli ve İlçelerindeki İlköğretim Okulu 3. Sınıf Öğrenci Sayıları

İlçe	Devlet Okulları		Özel Okullar	
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Göynücek	13	270		
Gümüşhacıköy	15	362		
Hamamözü	5	75		
Merkez	77	2080	3	47
Merzifon	32	1039	1	22
Suluova	33	938		
Taşova	32	496		
TOPLAM	207	5260	4	69

Araştırmanın uygulandığı Amasya ilinde merkez dahil olmak üzere 7 ilçe bulunmaktadır. Evreni oluşturan Amasya ili ve ilçelerindeki ilköğretim okulu birinci kademe üçüncü sınıf öğrencileri 5329 kişidir.

Araştırma örneklemini, Amasya merkez ve ilçeleri arasından rasgele belirlenen 4 ilçeden, rasgele belirlenen devlet ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Amasya il

merkezi ve ilçelerindeki özel ilköğretim okullarının sayısının az olmasından dolayı tüm özel ilköğretim okulları örnekleme dahil edilmiştir.

Uygulamanın yapılması için Gümüşhacıköy, Merkez, Merzifon ve Suluova ilçeleri belirlenmiştir.

Gümüşhacıköy ilçesinden; Kemal Paşa İlköğretim Okulu, Mehmet Paşa İlköğretim Okulu.

Merkez ilçeden; 75. Yıl İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Beyazıt İlköğretim Okulu, Bağlarüstü İlköğretim Okulu, Kapıkaya İlköğretim Okulu, Özel İpekyolu İlköğretim Okulu, Özel Yavuz Selim Top İlköğretim Okulu, Özel Sevgi Başarır İlköğretim Okulu, Vermiş İlköğretim Okulu, Yeşilirmak İlköğretim Okulu.

Merzifon ilçesinden; Akören İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu, Mehmetcik İlköğretim Okulu, Özel Merzifon Ahi İlköğretim Okulu.

Suluova ilçesinden; Kerimoğlu Şehit Osman İlköğretim Okulu, Kolay Şehit Hüseyin Kavaklı İlköğretim Okulu, Suluova İlköğretim Okulu, Şeker İlköğretim Okulu belirlenmiştir.

Tablo 3.3.2’de araştırmanın uygulandığı ilköğretim okulu sayıları ve 3. sınıf öğrenci sayıları ilçelere göre gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan İlköğretim Okulu 3. Sınıf Öğrenci Sayıları

İlçe	Devlet Okulları		Özel Okullar	
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Gümüşhacıköy	2	135		
Merkez	5	231	3	47
Merzifon	3	204	1	22
Suluova	4	231		
TOPLAM	14	801	4	69

Araştırmanın yapıldığı ilçelerde belirlenen ilköğretim okullarındaki birinci kademe üçüncü sınıf öğrencileri 870 adettir. Uygulamanın yapıldığı tarihlerde sınıfta olmayan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerin sınava girmemesi sebebiyle ön test 767 öğrenciye uygulanabilmiştir.

Uygulanan biliş testinde 10 doğrunun atında yapan öğrencilerin kağıtları ayrılmıştır. Geriye kalan 535 öğrenci ön test öğrenci grubunu oluşturmaktadır. 10 doğrunun altında kalanların elenmesinde temel alınan düşünce, öğrenme kaybının sağlıklı ölçülebilmesi için öğrencilerde belirli bir düzeyde öğrenmenin gerçekleşmiş olmasıdır (Arı 2005: 78).

Ön test ve son test arasındaki farktan hareketle, öğrenme kaybını (unutma) sınavabilmek için ikinci uygulamanın birinci uygulamaya girmiş olan ön test öğrenci grubuna yapılması düşünülmüştür. Fakat nakil gidenler veya çeşitli sebeplerden dolayı uygulamaya tabi tutulamayan öğrenciler olmuştur. İkinci uygulama 421 öğrenciye uygulanabilmiştir. Araştırmanın örneklemini iki uygulamaya da girmiş olan bu 421 kişi oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Öğrenme kayıplarını sınamak için belirlenen öğrenme alanlarından başarı testi hazırlamak için konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, ilköğretim müfredat programları incelenmiş, öğrenme alanlarından program kitaplarında belirtilen kazanımlarından test sorularıyla ölçülebilecek nitelikte olanlar tespit edilmiştir.

Uzman görüşlerine başvurularak program kitaplarında belirtilen kazanımlarından test sorularıyla ölçülebilecek nitelikte olanları ölçmek için sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan test soruları Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Test içerisinde Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları için, her öğrenme alanında 15 sorudan toplam 45 soru bulunmaktadır.

Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi” 13 d maddesinde “Araştırmanın veri toplama araçlarını katılımcılara uygulanma süresi, bir ders saatinden fazla olamaz” ibaresi bulunmaktadır (MEB 2007: 5). Bu madde veri toplama amacıyla hazırlanan biliş testinin soru sayısının sınırlı olmasını gerektirmiştir.

Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında hazırlanan test sorularının programda hangi kazanıma yönelik hazırlandığını gösteren belirtke tablosu ekler kısmında verilmiştir. Bu tablo aynı zamanda kapsam geçerliliğini göstermektedir.

Veri toplama aracı için önemli olan diğer bir özellik ise veri toplama aracının güvenilirliğidir. Veri toplama aracının yani öğrencilere uygulanan biliş testinin güvenilirlik düzeyleri SPSS paket programı aracılığı ile hesaplanmıştır.

KR-20 katsayıları tablo 3.5.1' de verilmiştir.

Tablo 3.3.1 KR-20 Katsayıları

Öğrenme Alanları	Testler	KR-20
Hayat Bilgisi	Ön Test	0,70
	Son Test	0,64
Türkçe	Ön Test	0,61
	Son Test	0,72
Matematik	Ön Test	0,67
	Son Test	0,63

KR-20 katsayıları kabul edilebilir güvenilirlik sınırları içinde olduğu görülmektedir.

Uygulama sırasında öğrencilerin kişisel bilgilerinin yanında öğrencinin öğrenim gördüğü okulun ve öğrencinin sahip olduğu olanaklara ilişkin bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu da hazırlanmıştır.

Uygulamaya hazır hale gelen testler ve kişisel bilgi formunu belirlenen örnekleme uygulamak için bir uygulama takvimi hazırlanmıştır.

Tablo 3.4.1’de araştırmanın örneklemini oluşturan okullara uygulamanın yapıldığı tarihleri gösteren uygulama takvimi yer almaktadır.

Tablo 3.3.2 Uygulama Takvimi

İlçe	Okul	I. Uygulama Tarihi	II. Uygulama Tarihi
Gümüşhacıköy	Kemal Paşa İ.Ö. O	21.05.2008	06.10.2008
	Mehmet Paşa İ.Ö. O	21.05.2008	06.10.2008
Merkez	75. Yıl İst. M. K. Borsası Beyazıt İ.Ö. O	22.05.2008	09.10.2008
	Bağlarüstü İ.Ö. O.	22.05.2008	10.10.2008
	Kapıkaya İ.Ö. O.	22.05.2008	10.10.2008
	Özel İpekyolu İ.Ö. O.	22.05.2008	10.10.2008
	Özel Sevgi Başarır İ. Ö. O.	22.05.2008	09.10.2008
	Özel Yavuz Selim Top İ.Ö. O.	22.05.2008	09.10.2008
	Vermiş İ. Ö. O.	22.05.2008	09.10.2008
	Yeşilırmak İ. Ö. O.	22.05.2008	10.10.2008
Merzifon	Akören İ.Ö.O	23.05.2008	07.10.2008
	Gazi İ.Ö.O.	23.05.2008	07.10.2008
	Mehmetcik İ.Ö. O.	23.05.2008	07.10.2008
	Özel Merzifon Ahi i.Ö. O.	23.05.2008	07.10.2008
Suluova	Kerimoğlu Şehit Osman Şeker İ.Ö. O.	23.05.2008	08.10.2008
	Kolay Şehit Hüseyin Kavaklı İ.Ö. O.	23.05.2008	08.10.2008
	Suluova İ.Ö. O.	23.05.2008	08.10.2008
	Şeker İ.Ö. O.	23.05.2008	08.10.2008

Böylece uygulamaya hazır hale gelen testler ve kişisel bilgi formu tez danışmanının kontrolünden geçtikten sonra gerekli izinler alınarak uygulamak için belirlenen tarihlerde evreni temsil edecek şekilde belirlenen örneklemdaki öğrencilere araştırmacının kendisi ve araştırmanın yapıldığı sınıflardaki sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Ön test ve son test uygulamaları yapıldıktan sonra ön test ve son teste katılan öğrenciler denkleştirilmiştir. Öğrencilerin test sorularına ve kişisel bilgi formunda bulunan değişkenlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplar kodlanarak SPSS paket programı aracılığıyla analizleri yapılmıştır.

Veriler bilgisayara girilirken cevap seçenekleri A seçeneği için A, B seçeneği için B, C seçeneği için C denilerek, doğru cevaplara 1 ve yanlış cevaplara 0 verilerek puanlara dönüştürülmüştür.

Öğrenim görülen okul türü, özel okul ve devlet okulu olarak iki grupta incelenmiştir.

Öğrenim görülen okulun yapısı, müstakil sınıflı okul ve birleştirilmiş sınıflı okul olarak iki grupta incelenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştirilebilmesi için, öğrenim görülen okulun olanakları; okulda kullanılabilecek kütüphane ve bilişim

teknolojileri sınıflarının olup olmadığı sorularına verilen cevaplar ‘Var’ için 1 ve ‘Yok’ için 2 olarak kodlanmıştır.

Öğrencinin sahip olduğu olanaklar; evde bilgisayar ve internet bağlantısının olması, eve günlük gazete ve süreli yayınlanan bir derginin alınması, evde kaynak niteliğinde kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması sorularına verilen cevaplar ‘Var’ için 1 ve ‘Yok’ için 2 olarak kodlanmıştır.

Ön test sonucunda elde edilen başarı puanları ve son test sonucunda elde edilen başarı puanları karşılaştırılarak fark varsa, öğrenme kaybının ne düzeyde olduğu, bundan da hareketle öğrenmenin kalıcılığının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Her öğrenciye ait ön test ve son testten elde edilen fark puanları bulunmuştur. Öğrencinin okul türünde, okul yapısında, okulun imkanlarında ve öğrencinin sahip olduğu olanaklarda bağımsız değişkenlere göre farklılaşma, bu fark puanı üzerinden hesaplanmıştır.

Tatil öncesi ve tatil sonrası “Başarı Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Veri analizi yapılırken SPSS 15.0 paket programı kullanılmış, $p=0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde “İlişkisiz Gruplar T-Testi” kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere, bu analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Öğrenme Kaybının Bağımsız Değişkenler Açısından Test Edilmesi

Örnekleme giren öğrencilerin tüm temel öğrenme alanlarına göre yaz tatilinde meydana gelen öğrenme kaybı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Yaz Tatilinde Görülen Öğrenme Kayıpları

Öğrenme Alanı	N	\bar{X}	Ss
Türkçe	421	,1330	2,10473
Matematik	421	,9905	2,22109
Hayat Bilgisi	421	,6627	2,52987

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi en yüksek kayıp Matematik temel öğrenme alanında, daha sonra ise Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı ve Türkçe temel öğrenme alanındadır.

Şahin (2004: 60) araştırmasında 2. ve 3. sınıf Matematik dersinde, Türkçe dersinden daha fazla öğrenme kaybının olduğunu bulmuştur. Arı (2005: 87) Matematik dersinde, Türkçe dersinde oluşandan yaklaşık üç kat daha fazla yaz tatili öğrenme kaybı bulmuştur. Davranışçı yaklaşım temelli ilköğretim programlarında yaz tatili öğrenme kayıplarını sınavan bu iki tez çalışmasında da benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Matematik temel öğrenme alanında yaz tatili öğrenme kaybı Türkçe temel öğrenme alanında yaz tatili öğrenme kaybindan daha fazla olmuştur.

Matematik temel öğrenme alanına dair öğrenmeler uzun yaz tatilinde unutulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yapılan öğretim etkinlikleri sonrası Matematik temel öğrenme alanına dair yaşantı yoluyla kazanılan öğrenmeler de uzun yaz tatili süresince uygulanma alanı bulunamadığında unutulmaktadır. Fakat Türkçe temel öğrenme alanı gibi günlük yaşam ile iç içe olan öğrenmeler uzun yaz tatili süresince diğer temel öğrenme alanlarına oranla daha az unutulmaktadır. Bunda öğrencilerin tatil boyunca da okuma, yazı yazma ve çevresi ile iletişim kurma davranışları sergilemesinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1 Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Temel Öğrenme Alanı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe Ön Test Doğru Sayısı	421	11,4751	2,91179	420	1,297	,195
Türkçe Son Test Doğru Sayısı	421	11,3420	3,00426			
Matematik Ön Test Doğru Sayısı	421	10,6627	2,77150	420	9,150	,000*
Matematik Son Test Doğru Sayısı	421	9,6722	3,06469			
Hayat Bilgisi Ön Test Doğru Sayısı	421	11,3183	3,29551	420	5,375	,000*
Hayat Bilgisi Son Test Doğru Sayısı	421	10,6556	3,64792			

*p<0,05

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında, yaz tatilinde anlamlı bir öğrenme kaybı meydana gelmiştir. Türkçe temel öğrenme alanında ise ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Türkçe temel öğrenme alanı için ön teste verilen doğru yanıtların ortalaması 11,4751, son teste verilen doğru yanıtların ortalaması 11,3420 olmuştur. Matematik temel öğrenme alanı için ön teste verilen doğru yanıtların ortalaması 10,6627, son teste verilen doğru yanıtların ortalaması 9,6722 olmuştur. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı için ön teste verilen doğru yanıtların ortalaması 11,3183, son teste verilen doğru yanıtların ortalaması 10,6556 olmuştur. Tüm temel öğrenme alanlarında son test ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri özel okul ve devlet okulu olarak, okul türüne göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.1 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Özel Okul	39	-,7436	1,84559	419	-1,465	,006**
	Devlet Okulu	382	,2225	2,11114			
Matematik	Özel Okul	39	-1,2051	1,36072	419	-3,611	,000**
	Devlet Okulu	382	,1309	2,26780			
Hayat Bilgisi	Özel Okul	39	,0769	2,06964	419	-,619	,129
	Devlet Okulu	382	,7225	2,56700			

**p<0,01

Tablo 4.1.1.1'e bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre Türkçe ve Matematik temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Türkçe temel öğrenme alanında öğrenme kaybı devlet okullarında 0,22 iken özel okullarda -0,74'tür. Matematik temel öğrenme alanında öğrenme kaybı devlet okullarında 0,13 iken özel okullarda -1,2'dir. Buna göre, Türkçe ve Matematik temel öğrenme alanlarında devlet okulunda bulunan öğrencilerde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, özel okullarda bulunan öğrencilere göre daha fazladır. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında öğrenme kaybı devlet okullarında 0,72 iken özel okullarda 0,07'dir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı yaz tatili öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Arı (2005: 116) araştırmasında öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü ile öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır fakat özel okul

öğrencilerinde yaz tatili öğrenme kaybını, devlet okulu öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kaybından daha az bulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıplarını okul türünün etkilediği söylenebilir. Bu etkinin çeşitli ve zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirilebilme farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü özel okullar, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilebilmesi hususunda fiziki yapı itibari ile devlet okullarından daha müsaittir.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programınca kazandırılması beklenen kazanımlar öğrencinin merkeze alındığı, çok duyunun aktif oluğu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme yaşantıları yolu ile kazandırılmaktadır. Özel okulların araç gereç ve fiziki imkanları düşünüldüğünde birçok devlet okulundan daha iyi olduğu bilinmektedir. Okulun bu imkanları öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlamakta ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri kullanmaya olanak sağlamaktadır. Uygulamaya konulan programın okul imkanları ile uyumlu olması gerekmektedir. Öğrenciler öğrenme yaşantılarını okullarda gerçekleştirmektedirler. Bu öğrenme yaşantılarını okulun fiziki yapısı, eğitim araç gereçleri, bilişim teknolojileri sınıfının bulunması, okul kütüphanesinin olması, okulda spor etkinliklerini gerçekleştirebilecek ortamların olması kısacası okulun imkanları etkilemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yapısına göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.1.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.2 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Yapısına Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Okul Yapısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Müstakil Sınıflı Okul	402	,1169	2,11485	419	-,722	,181
	Birleştirilmiş Sınıflı Okul	19	,4737	1,89644			
Matematik	Müstakil Sınıflı Okul	402	,9801	2,23654	419	-,441	,659
	Birleştirilmiş Sınıflı Okul	19	1,2105	1,90260			
Hayat Bilgisi	Müstakil Sınıflı Okul	402	,6269	2,53751	419	-1,338	,181
	Birleştirilmiş Sınıflı Okul	19	1,4211	2,29288			

Tablo 4.1.1.2'ye bakıldığında, müstakil sınıflı veya birleştirilmiş sınıflı okul olarak öğrencilerin öğrenim gördüğü okul yapısı ile Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, her üç öğrenme alanı için de anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yapısına göre, öğrenme kaybında Türkçe temel öğrenme alanında müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,1169, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerde 0,4737'dir.

Matematik temel öğrenme alanında müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,9801, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerde 1,2105'tir.

Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,6269, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerde 1,4211'dir.

Üç temel öğrenme alanında çıkan sonuçlar incelendiğinde, üç temel öğrenme alanında da istatistiksel olarak bir fark olmasa da müstakil sınıflı okullarda eğitim alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıplarına oranla birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıpları daha fazladır.

Özel okullar, devlet okullarına oranla fiziki yapı ve ders araç-gereçleri bakımından daha zengin ve çeşitli öğrenme yaşantıları sunma imkanına sahiptirler. Aynı ilişki müstakil sınıflı okullar ve birleştirilmiş sınıflı okullar arasında da bulunmaktadır. Genel anlamda değerlendirildiğinde müstakil sınıflı okullarda öğrenciler farklı düzeydeki sınıflarda bulunan öğrencilerle ders almaktadır. Öğretmen bir ders içinde birden çok sınıfa yönelik etkinlikler gerçekleştirmek zorunda kalmakta bu da etkinliklerin etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullar genelde köy okulları olduğu için okulların fiziki imkanları ve ders araç-gereçleri bakımından olanakları sınırlıdır.

Özel okul ve devlet okulu arasındaki farklılıkta olduğu gibi müstakil sınıflı okul ile birleştirilmiş sınıflı okul arasında da anlamlı bir fark çıkması beklenirken farkın anlamlı çıkmayışı uygulamanın yapıldığı iki grup öğrenci sayıları arasındaki büyük farka bağlanabilir. Birleştirilmiş sınıflı okullar köy okulları olduğu için köy okulu öğrenci sayıları müstakil sınıflı okul öğrenci sayılarından çok azdır. Özellikle uygulama sadece 3. sınıf öğrencilerine uygulandığı için, uygulamanın yapıldığı örnekleme bulunan birleştirilmiş sınıflı 3. sınıf öğrenci sayısı çok azdır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda kütüphanenin olup olmamasına göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.3 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulda Kütüphanenin Bulunması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Kütüphane	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Var	379	,0686	2,14440	419	-1,892	,059
	Yok	42	,7143	1,61224			
Matematik	Var	379	,9446	2,24659	419	-1,275	,203
	Yok	42	1,4048	1,95135			
Hayat Bilgisi	Var	379	,5778	2,54403	419	-2,076	,039*
	Yok	42	1,4286	2,28615			

*P<0,05

Tablo 4.1.1.3’e bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulda kütüphanenin bulunup bulunmaması ile Hayat Bilgisi temel öğrenme alanındaki yaz tatili öğrenme kaybı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,5778, okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunmayan öğrencilerde 1,4286’dır. Buna göre, Hayat Bilgisi temel

öğrenme alanında okulunda kütüphanesi bulunan öğrencilerde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, okulunda kütüphanesi bulunmayan öğrencilere göre daha fazladır.

Türkçe temel öğrenme alanında okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,0686, okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunmayan öğrencilerde 0,7143'tür.

Matematik temel öğrenme alanında okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,9446, okullarında kullanılabilir kütüphanesi bulunmayan öğrencilerde 1,4048'tir. Okulda kütüphanenin olmadığı durumlarda tatilin daha fazla öğrenme kaybına neden olduğu söylenebilmektedir.

Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı öğrencilerin farklı kaynaklardan araştırma yapmasını gerektiren bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin konuya yönelik ön çalışmaları önem arz etmektedir. Sınıf içi etkinliklerde bireysel ya da grup olarak araştırma ve incelemeye dayalı öğrenme yaşantıları gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin okullarında çeşitli kaynak kitapların bulunduğu bir kütüphanenin olması öğrencilere araştırma yapma imkanı sağlamaktadır. Araştırma yapan öğrenci işlenecek konuya dair bir hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmaktadır. Konuya dair ön bilgileri olan öğrenci sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamaya eğilimlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde de etkinliklere aktif katılım sağlanması yolu ile öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmesi bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda bilişim teknolojileri sınıfının bulunup bulunmamasına göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında

anlamli fark olup olmadigini test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.4 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okullarında Kullanılabilecek Bilişim Teknolojileri Sınıfının Bulunması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	BTS	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Var	401	,1272	2,10744	419	-,254	,799
	Yok	20	,2500	2,09950			
Matematik	Var	401	,9850	2,23714	419	-,226	,822
	Yok	20	1,1000	1,91669			
Hayat Bilgisi	Var	401	,6209	2,53790	419	-1,688	,106
	Yok	20	1,5000	2,25948			

Tablo 4.1.1.4’e bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda bilişim teknolojileri sınıfının bulunup bulunmaması ile Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, her üç öğrenme alanı için de anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.1.1.4’ten izleneceği gibi Türkçe temel öğrenme alanında okullarında kullanılabilecek bilişim teknolojileri sınıfı bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,1272, okullarında kullanılabilecek bilişim teknolojileri sınıfı bulunmayan öğrencilerde 0,25’tir. Matematik temel öğrenme alanında okullarında

kullanılabilecek bilişim teknolojileri sınıfı bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,9850, bulunmayan öğrencilerde 1,1'dir. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında okullarında kullanılabilecek bilişim teknolojileri sınıfı bulunan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,6209, bulunmayan öğrencilerde 1,5'tir.

Bilgi çağı olarak anılan günümüzde bilişim teknolojileri insan hayatına birçok kolaylık sunmaktadır. Kütüphanelerin yerini bilgisayarlar almaktadır. Bir tek bilgisayardan birçok kitaba, birçok bilgiye ulaşılabilmekte ve ulaşılan bu bilgiler kolaylıkla kullanılabilecek biçimlere dönüştürülebilmektedir. Özellikle bilgisayarların farklı duyu organlarına da hitap ettiği düşünülürse, öğretim etkinlikleri için basılı materyallerden daha kullanışlı oldukları kabul edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni programda yer alan kazanımların kazandırılması için gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde de bu bilişim teknolojilerinden yararlanmanın faydası olacağı düşünülmektedir. Hem öğrencilerin teknolojik okuryazarlıkları artırılmakta hem de öğretim etkinliklerine birçok duyuyu katarak öğrencilerin daha aktif katılımı sağlanmaktadır.

Okulda bilişim teknolojileri sınıfının olması öğrencilerin bu sınıfı ihtiyaçları dahilinde kullanabildikleri anlamına gelmemektedir. Öğrenciler genel olarak bilişim teknolojileri sınıfını Bilişim Teknolojileri dersinde kullanma imkanı bulabilmektedir. Birçok okulda temel öğrenme alanlarında bilişim teknoloji sınıfının kullanılabildiğinin söylenmesi zordur. Tüm derslerde kullanılma imkanı olabilse ve öğrencilerin teneffüslerde ya da öğle araları bu sınıflardan yararlanma imkanı sağlanabilse, kütüphane faktöründe olduğu gibi okullarda bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasının yaz tatili öğrenme kayıplarına olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin evlerinde bilgisayar ve internet bağlantısının olması durumuna göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde

gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.5'te verilmiştir.

Tablo 4.1.1.5 Öğrencilerin Evde Bilgisayarı ve İnternet Bağlantısının Olması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Bilgisayar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Var	176	,0511	2,16536	419	-,676	,499
	Yok	245	,1918	2,06253			
Matematik	Var	176	,9489	2,18637	419	-,326	,745
	Yok	245	1,0204	2,24968			
Hayat Bilgisi	Var	176	,5455	2,38524	419	-,806	,421
	Yok	245	,7469	2,63046			

Tablo 4.1.1.5'ten görüldüğü gibi, öğrencilerin evde bilgisayarın ve internet bağlantısının olma durumuna göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Türkçe temel öğrenme alanı için evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,0511 iken, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,1918 bulunmuştur.

Matematik temel öğrenme alanı için evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,9489 iken, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 1,0204 bulunmuştur.

Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı için evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,5455 iken, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrencilerde öğrenme kaybı ortalaması 0,7469 bulunmuştur.

Arı (2005: 184) araştırmasında, öğrencilerin sahip olduğu olanaklardan evde bilgisayarının olması bakımından Türkçe dersi yaz tatili öğrenme kayıplarında anlamlı bir farklılığa rastlarken Matematik dersi için anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Evde bilgisayarı olan öğrencilerin öğrenme kayıplarını evde bilgisayarı olmayan öğrencilere oranla daha düşük bulmuştur.

Evinde bilgisayarı ve internet bağlantısı olan öğrencilerin ders yılı içerisinde ve yaz tatili süresince evdeki bilgisayarı ve internet bağlantısını ne şekilde kullandıkları önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilgisayar başında vakit geçirirken eğlenmelerini sağlayan aynı zamanda müfredat programı ile ilişkili, öğrenme etkinliklerini destekleyen çeşitli yazılımlar bulunmaktadır. Evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrencilerin öğretim etkinlikleri sonrasında ve yaz tatili süresince evlerinde bulunan bu imkanı öğretim etkinliği süresince kazanmış oldukları kazanımların pekiştirilmesinde kullanmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin evine günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınıp alınmaması durumuna göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark

olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.6'da verilmiştir.

Tablo 4.1.1.6 Eve Günlük Gazete veya Süreli Yayınli Dergi Alınması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Gazete	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Evet	184	-,1033	2,08696	419	-2,048	,041*
	Hayır	234	,3205	2,10962			
Matematik	Evet	184	,8804	2,27768	419	-,860	,393
	Hayır	234	1,0684	2,17171			
Hayat Bilgisi	Evet	184	,5543	2,52145	419	-,795	,427
	Hayır	234	,7521	2,52679			

*p<0,05

Tablo 4.1.1.6'dan görüldüğü gibi, eve günlük gazete veya süreli yayınli dergi alınması durumuna göre öğrencilerin Türkçe temel öğrenme alanında yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Türkçe temel öğrenme alanı için eve günlük gazete veya süreli yayınli dergi alınan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması -0,1033 iken, eve günlük gazete veya süreli yayınli dergi alınmayan öğrencilerde bu ortalama 0,3205 olmuştur. Buna göre eve günlük gazete veya süreli yayınli dergi alınmayan öğrencilerde Türkçe öğrenme alanı yaz tatili öğrenme kaybının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Matematik temel öğrenme alanı için eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması 0,8804 iken, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmayan öğrencilerde bu ortalama 1,0684 olmuştur. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı için eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması 0,5543 iken, eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınmayan öğrencilerde bu ortalama 0,7521 olmuştur.

Arı (2005: 187) araştırmasında, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, evine gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybından daha az olup, yaklaşık yarısı kadardır. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin Matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Evine günlük gazete ya da süreli yayınlı dergi alınan çocuklar anne ve babalarını bu basılı materyallerle görmektedir. Gelişim döneminde çocukların anne ve babalarını örnek aldıkları bilinmektedir. Anne ve babasını gazete ya da dergi okurken gören öğrencilerde tatil süresince okuma davranışına yönelmektedir. Türkçe temel öğrenme alanı dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Tatil süresince okuma davranışını gösteren öğrenci okuma ve görsel okuma öğrenme alanına ait kazanımlarını da kullanmaktadır. Öğrencinin çevresi ile iletişim halinde olduğu da düşünüldüğünde dinleme ve konuşma alanına ait kazanımlarını da tatil süresince kullandığı sonucu çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda esas olan kazanılan davranışların günlük hayatta kullanılarak yaşantıya dönüştürülmesi olduğundan hareketle tatil süresince

eve günlük gazete ve süreli yayınlı dergi alınmasının tatil süresince meydana gelen öğrenme kaybına etkisi açıklanabilmektedir.

Öğrencilerin evinde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması durumuna göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında yaz tatilinde gerçekleşen öğrenme kaybı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.1.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.7 Evde Kaynak Kitapların Bulunduğu Bir Kitaplığın Olması Durumuna Göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Temel Öğrenme Alanları Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları T-Testi Sonuçları

Öğrenme Kaybı	Evde Kitaplık	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Türkçe	Var	303	,1056	2,10535	416	-,446	,656
	Yok	115	,2087	2,12130			
Matematik	Var	303	,9175	2,20696	416	-1,020	,308
	Yok	115	1,1652	2,24753			
Hayat Bilgisi	Var	303	,5710	2,47653	416	-1,239	,216
	Yok	115	,9130	2,63767			

Tablo 4.1.1.7’ye bakıldığında evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması durumuna göre Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Türkçe temel öğrenme alanı için evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması 0,1056 iken, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olmayan öğrencilerde bu ortalama 0,2087 olmuştur. Matematik temel öğrenme alanı için evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması 0,9175 iken, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olmayan öğrencilerde bu ortalama 1,1652 olmuştur. Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı için evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı ortalaması 0,571 iken, evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olmayan öğrencilerde bu ortalama 0,913 olmuştur.

Arı (2005: 185-186), öğrencilerin evde kitaplık veya kaynak kitapları olması durumu ile Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Fakat evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinden daha az çıkmıştır.

Öğrencilerin evlerinde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması, öğrencilerin bu kaynak kitaplardan yararlandığı anlamına gelmemektedir. Ayrıca bu kitaplıkta bulunan kitapların niteliği ve niceliği ile ilgili bir araştırma bulgusu yer almamaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinde Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanlarında, yaz tatilinde anlamlı düzeyde öğrenme kaybı yani unutmaya gerçekleşmiştir. En yüksek kayıp Matematik temel öğrenme alanında, daha sonra ise Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı ve Türkçe temel öğrenme alanındadır.

Yaz tatili öğrenme kaybının ortaya çıkmasının sebebi, öğrencilerin uzun süre öğretim etkinlikleri ve öğretim ortamlarından uzak kalmaları dolayısıyla öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanmamalarıdır. Öğrencilerin uzun süreli olarak öğretim etkinliklerinden uzak kalmamaları için eğitim öğretim yılı içerisinde yarıyıl tatiline benzer iki veya üç ara dönem verilmesi ve üç aylık uzun yaz tatilinin kısaltılması önerilebilir. Yaz aylarının sıcak geçtiği düşünüldüğünde yaz aylarına denk gelen öğretim döneminde öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaştırılmaları sağlanabilir. Ülkemiz gerçeklerine bakıldığında kırsal kesimlerde yaşayan öğrenciler tatillerde gezme fırsatı ve imkanı bulamamaktadırlar. Ancak farklı yerlerde yaşayan akrabalarının yanına giderek buldukları şehirlerin dışına çıkabilmektedirler. Birçok öğrencinin yaz tatilinde bulamadığı imkanlar sağlanarak kamp veya geziler düzenlenebilir. Böylece öğrenciler yıl boyunca öğrendiklerini tekrar etme ve böylece unutmama imkanı bulurken, tatillerini kontrollü bir ortamda geçirebileceklerdir.

Fairchild ve Boulay göre (2002: 16-17), yüksek kaliteli yaz okulu programları, geleneksel öğrenme metotlarını, ders verme ve test kitaplarını gerektirmemeli, yaz

süresince öğrenmenin devam etmesi için öğrencilere yollar göstermeli, eğitsel alan sezileri, zevk için okuma, yeni kültürlere ve fikirlere maruz kalarak kazanımlar sağlama gibi güçlü informal öğrenme deneyimlerini içermelidir (Akt: Arı 2005: 46-47).

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına göre;

1- Türkçe ve Matematik temel öğrenme alanında özel ve devlet okulu olarak, okul türüne göre anlamlı düzeyde yaz tatili öğrenme kaybı bulunmuştur. Devlet okulu öğrencilerinde yaz tatili özel okul öğrencilerine oranla daha fazla unutmaya neden olmuştur.

Eğitim kurumlarının ülkenin geleceğini yetiştirdiği düşünülürse, eğitim kurumlarının sorumlulukları hiç de basite alınamaz. Eğitim kurumlarının bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için de her türlü imkana sahip olması gerekmektedir. Anayasamız her bireyin eğitim alma hakkını korumaktadır. Fakat her öğrenci özel okullardan faydalanamamaktadır. Devlet okullarının fiziki şartlarının geliştirilmesi sayesinde öğrencilerimizin daha kaliteli eğitim almalarına olanak sağlanmalıdır. Böylelikle yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretim etkinliklerine de olanak sağlanmış olunacaktır.

2- Müstakil sınıflı okul ve birleştirilmiş sınıflı okul olarak öğrencilerin öğrenim gördüğü okul yapısı ile Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kayıpları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, her üç öğrenme alanı için de anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Ülkemizde taşıma merkezlerine uzak köy okullarında öğrenci sayısının ve okulun fiziki yapısının yetersizliği sebebiyle birleştirilmiş sınıflarda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim faaliyetlerinde akran grupları önem taşımaktadır. Fakat birleştirilmiş sınıflı bu köy okullarında öğrenci sayısının azlığı sebebiyle öğrenciler etkileşimde bulunacak yeterli akran grubunu bulamamaktadırlar. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okulların imkanları düşünüldüğü zaman ilgili ve gerekli ders araç-gereçlerinin öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmadığı düşünülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarıyla, bireysel veya grup olarak göstermiş oldukları çabalar sonucunda kendi bilgilerini oluşturdukları bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme yaklaşımında öğrenme ortamına koşulan materyal ve imkanlar önem kazanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli bu programın uygulanmasında birleştirilmiş sınıflı okulların uygun ortamlar olup olmadığı araştırılmalı bu araştırma sonucuna göre düzenlemeler yapılmalıdır.

3- Okullarda kullanılacak kütüphanenin bulunması ile yaz tatili öğrenme kaybı sadece Hayat Bilgisi temel öğrenme alanında anlamlı düzeydedir. Kütüphane olmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerde Hayat Bilgisi temel öğrenme alanı yaz tatili öğrenme kaybı kütüphane olan okullara öğrenim gören öğrencilere göre daha fazladır.

Kütüphanesi olmayan okullara kütüphane kazandırılması, kütüphanesi olan okulların kütüphanelerinin zenginleştirilerek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek kaynak kitapların kazandırılması, böylelikle öğrencilere araştırma yapma imkanı sağlanarak, araştırarak öğrenme yaşantıları gerçekleştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

4- Öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarında kullanılacak bilişim teknolojileri sınıflarının bulunması ile Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi temel öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, her üç öğrenme alanı için de öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarında kullanılacak bilişim teknolojileri sınıfının bulunması ile yaz tatili öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilgi çağı olarak anılan günümüzde bilişim teknolojileri insan hayatına birçok kolaylık sunmaktadır. Kütüphanelerin yerini bilgisayarlar almaktadır. Bir tek bilgisayardan birçok kitaba, birçok bilgiye ulaşabilmekte ve ulaşılan bu bilgiler kolaylıkla kullanılacak biçimlere dönüştürülebilmektedir. Özellikle bilgisayarların farklı duyu organlarına da hitap ettiği düşünülürse, öğretim etkinlikleri için basılı materyallerden daha kullanışlı oldukları kabul edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni programda yer alan kazanımların kazandırılması için gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde de bu bilişim teknolojilerinden yararlanmanın faydası olacağı düşünülmektedir. Hem öğrencilerin teknolojik okuryazarlıkları artırılmakta hem de öğretim etkinliklerine daha aktif katılmaları sağlanmaktadır. Fakat okulda bilişim teknolojileri sınıfının olması öğrencilerin bu sınıfı ihtiyaçları dahilinde kullanabildikleri anlamına gelmemektedir. Öğrenciler genel olarak bilişim teknolojileri sınıfını Bilişim Teknolojileri dersinde kullanma imkanı bulabilmektedir. Birçok okulda temel öğrenme alanlarında bilişim teknoloji sınıfının kullanılabildiğinin söylenmesi zordur. Oysa öğrenciler bilişim teknolojileri sınıflarını tüm derslerde, teneffüs ve öğle aralarında kullanma imkanı bulabilse, okullarda kullanılacak kütüphane olması faktöründe olduğu gibi okullarda bilişim teknolojileri sınıfının bulunmasının yaz tatili öğrenme kayıplarına olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bilişim Teknolojileri dersi haricinde temel öğrenme alanlarında veya öğrencilerin araştırma yapma ihtiyaçları olduğunda bu sınıflardan yeterince yararlanabilip yararlanamadıkları araştırılmalıdır.

Okullarda Bilişim Teknolojileri Dersi haricinde kullanılacak alternatif bilişim teknolojileri sınıfı bulunması sonucunda öğrencilerin ders dışı etkinliklerinde bu sınıflardan yararlanabilecekleri, araştırmaları bu sınıflar aracılığı ile kolaylıkla yaparak etkili öğrenme yaşantıları kazanabilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ve eğitim teknolojilerin öğretim etkinliklerinde kullanımının yararları göz önüne alınarak, sınıflarda bilgisayar temelli eğitim teknolojilerinin kullanımına ağırlık verilmelidir.

5- Evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olup olmamasına göre yaz tatilindeki öğrenme kaybı değerlendirilirken, her üç öğrenme alanı için de öğrencilerin evde bilgisayarı ve internet bağlantısının olması ile yaz tatili öğrenme kayıpları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin yaz tatili süresince bilgisayar ve internet bağlantısını ne amaçlı kullandıkları araştırılmalıdır.

6- Eve günlük gazete veya süreli yayınlı dergi alınıp alınmaması durumuna göre yaz tatili öğrenme kaybı değerlendirilirken, evine gazete alınmayan öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kaybı tüm temel öğrenme alanlarında daha yüksek bulunmuştur. Türkçe temel öğrenme alanında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır.

Okullarda veli bilgilendirme toplantıları yapılarak, öğrenci velilerine yapılandırıcı yaklaşım, bu yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı ve bu yaklaşıma göre öğrenme biçimleri hakkında bilgiler verilebilir. Velilere öğrencilerinin öğrenme biçimi açıklanarak, öğrencilerinin en iyi öğrenme yaşantılarını gerçekleştirebilmesi ve öğrenmelerini günlük yaşamında uygulayabilmesi için velilerin gerekli tedbirleri almaları sağlanabilir. Bu veli bilgilendirme toplantıları yolu ile öğrenci velilerinin okuma alışkanlığının öğrenci okuma alışkanlığında ve buna bağlı olarak öğrenme kaybındaki etkileri ile ilgili bilgiler verilebilir. Veliler okumaya teşvik edilebilir.

7- Evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması ile Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi öğrenme alanları yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, her üç öğrenme alanı için de evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığın olması ile yaz tatili öğrenme kaybı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Evde kaynak kitapların bulunduğu bir kitaplığı olan öğrencilerin evde bulunan kitaplıklarının ne kadar yeterli olduğu ve öğrencilerin yaz tatilinde bu kitaplardan ne oranda yaralandıkları araştırılmalıdır.

BÖLÜM 6

KAYNAKÇA

Acat, Bahaddin, Arzu, Ekinci. 2005. “Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri”. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II. Cilt Kitabı**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2-11.

Açıkgöz, Kamile, Ün. 2003. **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, İlhan. 2003. “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler”. **Sınıf Yönetimi**.

Zeki, Kaya. Ankara: Pegema Yayıncılık, 19-42.

Alkan, Cevat, Deniz, Deryakulu ve Nurettin, Şimşek. 1995. **Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün**. Ankara: Önder Matbaacılık.

Arı, Asım. 2004. “Yaz Tatili Öğrenme Kaybı Konusunda Öğretmen Görüşleri” **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 163, 91-103.

_____. 2005. “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları”. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aşkar, Petek v.d. 2005. **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.

Atkinson, Rita v.d. 1995. **Psikolojiye Giriş I**. Çev. K. Atalay, M. Atalay ve A. Yavuz. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aykaç, Necdet. 2005. **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Naturel.

Bahar, Mehmet. 2006. **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegema Yayınları.

Brooks, J. Grennon and Martin, G. Brooks. 1993. **The Case for Constructivist Classrooms**. Virginia: ASCD Alexandria.

Baymur, Feriha. 1994. **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Büyükkaragöz, Savaş. 1997. **Program Geliştirme**. Konya: Kuzucular Ofset.

Charles, Carol. 2003. **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**. Çev. Gültekin Ülgen. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cooper, Haris. 2003. "Summer Learning Loss: The Problem and Same Solutions". **Eric Digest**. May, 1-2.

Çiçek, Ali. 2005. “Erzincan Merkez İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Okuyan Bazı Öğrencilerdeki Telaffuz Problemleri” **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 2, 77-88.

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

_____. 2005. **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan, Esed, Yağcı. 1999. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: MEB Yayınları.

Dewey, John. 1996. **Demokrasi ve Eğitim**. Çev. M. Salih Otaran. İstanbul: Başarı Yayıncılık.

Duffy, Thomas, M. and Donald, J. Cunningham. 1996. “Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction.” **D. H. Jonassen. Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: Simon and Schuster Macmillan. 170-198.

Erdem, Eda. 2001. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eden, Münire, Yasemin, Akman. 1998. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, Selahattin. 1998. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan.

Gerek, Ömer. 2006. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme Ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Güler, Duygu. 2003. “4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 13, 53-65.

Güleryüz, Hasan. 1998. **Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayınları.

İra, Nejat. 2004. Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 310, 34-39.

Kaptan, Fitnat, Hünkar, Korkmaz. 2001. **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7)**. Ankara: MEB.

Karakuşçu, Nail. 1999. **Genel Psikoloji ve Normal Davranışlar**. Ankara: Pelin Ofset.

Koç, Gürcü, Melek, Demirel. 2004. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 27, 174–180.

Köstüklü, Nuri. 1998. **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Kuzucular Ofset.

Marlowe, Bruce and Marilyn, L. Page. 1998. **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. USA: Corwin Pres.

MEB. 2005a. **İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. 2005b. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. 2005c. **İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. 2005d. **İlköğretim Hayat Bilgisi 1,2,3. Sınıf Öğretim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. 2007. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. **MEB Tebliğler Dergisi**. Sayı 2594.

Moshman, David. 1997. "Pluralist Rational Constructivism". **Issues Education III**. 229-233.

Oğuzkan, Ferhan. 1993. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oliva, Peter, F. 1988. **Developing the Curriculum**. Boston: Scott, Foresman and Company.

Özçelik, Ali. 1991. "Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi". **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**. Hakan, Ayhan. Eskişehir: ETAM A.Ş.

Özden, Yüksel. 2003. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 2005. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, Cemil. 2006. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Pehlivan, Kevser. 2004. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine

Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı 14, 211-216.

Perşembe, Erkan. 2004. “Küreselleşme Kültürü ve Eğitimin İşlevi”. **Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Özel Okullar Birliği. Samsun: Birmat Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti., 197-207.

Philips, D. C. 1997. “How, Why, What, When and Where: Perspectives on Constructivism in Psychology and Education”. **Issues in Education III**. 151-195.

Saban, Ahmet. 2000. **Öğrenme Öğretme Süreci; Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Star Ofset Matbaası.

_____. 2002. **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

_____. 2005. **Öğrenme ve Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Sönmez Veysel. 1989. “Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri”. **Fen Ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu**. Ankara.

_____. 2001. **Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

_____. 2002. **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayınları.

Şahin, Aybike. 2004. “İlköğretimde Tatil Sonrası Öğrenme Kayıpları”. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Şaşan, H. Hasan. 2002. “Yapılandırmacı Öğrenme”. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı 22, 49-52.

Şimşek, Ali. 2004. “Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşımına Göre Eğitimde Program Geliştirme”. **IV. Ulusal Eğitim Teknolojileri Konferansı**, Kasım, 1337- 1345.

T.C. Resmi Gazete. (27.08.2003). **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Sayı 25212, Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü Yayını.

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

Varış, Fatma. 1976. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Kalite Matbaası.

Vester, Frederic. 1997. **Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak: Öğrenme Kapasitenizi Nasıl Artırabilirsiniz?** Çev. Aydın Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Yaşar, Şefik. 1993. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

_____. 1998. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 8, Sayı 1-2, Sayfa 68-75.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. 1999. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yurdakul, Bünyamin. 2005. “Biliş Ötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi**. Sayı 42, 279-298.

BÖLÜM 7

EKLER

Ek-1

Türkçe Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar

ÖĞRENME ALANI: DİNLEME

1. Dinleme Kurallarını Uygulama

1. Dinlemek için hazırlık yapar.
2. Dinleme amacını belirler.
3. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
4. Görgü kurallarına uygun dinler.

2. Dinlediğini Anlama

1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.
4. Dinlediklerini zihninde canlandırır.
5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
7. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
8. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.

9. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
10. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
11. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
13. Dinlediklerinin konusunu belirler.
14. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
15. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
16. Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
17. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
18. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
19. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
20. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
21. Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
22. Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.
23. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
24. Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
25. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
26. Dinlediklerini özetler.
27. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
28. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
29. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
30. Dinlediklerinde “hikâye unsurları”nı belirler.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

1. Katılımlı dinler.
2. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
3. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.
4. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

ÖĞRENME ALANI: KONUŞMA

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Dinleyicilerle göz teması kurar.
4. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telâffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlakî, sosyal vb.) uygun konuşur.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
5. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
6. Konuşmasında ana fikri vurgular.
7. Konuşmasında önemseddiği bilgileri vurgular.
8. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
10. Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir.
11. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.

12. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
13. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
14. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
15. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
16. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
17. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
18. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
19. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

ÖĞRENME ALANI: OKUMA

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.
4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
5. İşitilebilir bir ses tonuyla okur
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.

7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

2. Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
15. Okuduklarının ana fikrini belirler.
16. Okuduklarının konusunu belirler.
17. Okuduğu şirin ana duygusunu belirler.
18. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
19. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
20. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
21. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
22. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

23. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
24. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
25. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
26. Okuduğunu özetler.
27. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.
28. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
29. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
30. Görsellerden yararlanarak, metnin içeriğini tahmin eder.
31. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
32. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
33. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
34. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.

3. Anlam Kurma

1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

1. Serbest okuma yapar.

2. Not alarak okur.
3. Anlama tekniklerini kullanır.
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5. Metnin türünü dikkate alarak okur.
6. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
7. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
8. Rehber yardımıyla okur.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Bilgi edinmek için okur.
11. Sorgulayıcı okur.

ÖĞRENME ALANI: YAZMA

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
9. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.
11. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.

4. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
5. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
6. Yazılarında ana fikre yer verir.
7. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
8. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
10. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
11. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
13. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
14. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
15. Özet çıkarır.
16. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
17. Sorular yazar.
18. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
19. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
20. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

1. Günlük, anı vb. yazar.
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3. Mektup yazar.
4. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
5. Hikâye yazar.
6. Yazılarında betimlemeler yapar.
7. Kısa oyunlar yazar.
8. Şiir yazar.
9. İş birliği yaparak yazar.

10. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
11. İstediği bir konuda yazılar yazar.
12. Duyuru, afiş vb. yazar.
13. İkna edici yazılar yazar.

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU

1. Görsel Okuma

1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
3. Harita ve kroki okur.
4. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir.
5. Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.
6. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
8. Beden dilini yorumlar.
9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
13. Karikatürde verilen mesajı algılar.
14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

2. Görsel Sunu

- 1.Sunuma hazırlık yapar.
- 2.Sunum yöntemini belirler.
- 3.Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.
- 4.Bilgileri tablo ve grafikte sunar.

- 5.Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.
- 6.Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
- 7.Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
- 8.Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- 9.Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinde yararlanır.
10. Sunularını değerlendirir.

Ek-2

Matematik Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar

1. ÜNİTE

1. Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.
2. Üç basamaklı sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirtir.
3. 1000'den küçük iki doğal sayıyı karşılaştırır ve aralarındaki ilişkiyi sembol kullanarak belirtir.
4. 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı, büyükten küçüğe ve küçükten büyüğe doğru sembol kullanarak sıralar.
5. 100 içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye doğru sayar.
6. Bir örüntüdeki ilişkiyi belirler ve örüntüyü genişletir.
7. Tek ve çift doğal sayıları belirtir.
8. 20'ye kadar olan roma rakamlarını okur ve yazar.

2. ÜNİTE

1. En çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa yuvarlar.
2. Toplamları en çok üç basamaklı olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemi yapar.
3. İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işle sonucuyla karşılaştırır.
4. Toplamları 100'ü geçmeyen en çok iki doğal sayıyı zihinden toplar.
5. Doğal sayılarla toplama işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.
6. En çok üç basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapar.
7. İki basamaklı doğal sayılarla zihinden çıkarma işlemi yapar.

8. 10'un katı olan üç basamaklı doğal sayılardan, 10'un katı olan en çok üç basamaklı doğal sayıları zihinden çıkarır.
9. Doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.
10. Kilogramın ve gramın kullanıldığı yeleri yerleri belirtir.
11. Kilogram ve gram ili ilgili problemleri çözer ve kurar.
12. Standart sıvı ölçme aracı ve birimlerinin gerekliliğini açıklayarak litre veya yarım litre birimleriyle ölçmeler yapar.
13. Bir kaptaki sıvının birimlerini litre veya yarım litre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahmini kontrol eder.
14. Sıvı ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer ve kurar.

3. ÜNİTE

1. Çarpım tablosu oluşturur.
2. Eldeli çarpma işlemi yapar, eldenin ne anlama geldiğini açıklar.
3. Çarpımları 1000'den küçük olacak şekilde en çok üç basamaklı iki doğal sayıyla çarpma işlemi yapar.
4. En çok iki basamaklı doğal sayılarla 10 ile bir basamaklı doğal sayılarla 100 ile kısa yoldan çarpar.
5. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.
6. İki basamaklı doğal sayıları bir basamaklı doğal sayılara böler.
7. Biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözer.
8. Metre ve santimetre arasındaki ilişkiyi açıklar.
9. Metre ve santimetre arasında ondalık kesir yazımını gerektirmeyen dönüşümler yapar.
10. Paralarımızla ilgili problemleri çözer.
11. Bir problemle ilgili veri toplar.
12. Şekil grafiğini oluşturur.
13. Şekil grafiğini yorumlar.
14. Çetele ve sıklık tabloları oluşturur.

4. ÜNİTE

1. Doğruyu, ışını ve doğru parçasını modelleri ile tasvir eder.
2. Doğrunun, ışının ve doğru parçasının çizgi modellerini oluşturur.
3. Yatay, dikey ve eğik doğru modellerine örnekler vererek çizimlerini yapar.
4. Düzlemde iki doğrunun birbirine göre durumlarını belirler ve çizimlerini yapar.
5. Düzlemi ve düzlemsel şekilleri modelleri tasvir eder.
6. Noktaya modelleriyle örnekler verir.
7. Noktayı sembolle gösterir ve isimlendirir.
8. Açıya, çevresindeki modellerden örnekler verir.
9. Açıyı modelleri ile çizer.
10. Dik açıya çevresindeki modellerden örnekler verir ve çizer.
11. Açıları dar açı, dik açı, geniş açı ve doğru açı olarak sınıflandırır.
12. Üçgenin, karenin, dikdörtgenin çizgi modelleri üzerinde açılarını gösterir.
13. Üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi köşe ve açı sayısına göre sınıflandırır.

5. ÜNİTE

1. Küp, kare, prizma, dikdörtgenler prizması, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzeylerini belirtir.
2. Prizma, koni ve silindir modellerinin yüzeylerini düzleme açar ve bu modellerin her yüzünün birer düzlemsel şekil olduğunu gösterir.
3. Üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi modellerini kullanarak çizer.
4. Cetvel ve gönye kullanarak kare, dikdörtgen ve üçgen çizer.
5. Düzlemsel şekillerde, doğruya göre simetriyi belirler ve simetrik şekiller oluşturur.
6. Üçgensel, karesel, dikdörtgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.

7. Nesnelerin uzunluklarını tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırır.
8. Cetvel kullanarak belli bir uzunluğu ölçer ve ölçüsü verilen bir uzunluğu çizer.
9. Metre ve santimetre birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer ve kurar.
10. Nesnelerin çevrelerini belirler.
11. Düzlemsel şekillerin çevre uzunluklarını hesaplar.
12. Düzlemsel şekillerin çevre uzunlukları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
13. Cisimlerin bir yüzünün alanını standart olmayan birimlerle ölçer.

6. ÜNİTE

1. Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin kesrin birimi olduğunu belirtir.
2. Payı paydasından küçük ve paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan kesirler elde eder.
3. Paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan en çok üç kesri karşılaştırır ve sıralar.
4. Birçokluğun belirtilen kesrin birimi kadarını belirler.
5. Saati okur.
6. Belirli bir zamanı, farklı zaman ölçme birimlerini kullanarak ifade eder.
7. Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer ve kurar.

Ek-3

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlar**1.TEMA OKUL HEYECANIM**

1. Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar.
2. Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.
3. Arkadaş seçerken ve kişisel tercihlerde bulunurken olumlu değerleri gözetir.
4. Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.
5. Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.
6. Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.
7. Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.
8. Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır.
9. Okulunun ve sınıfının krokisini çizer.
10. Okulunun tarihi hakkında araştırma yapar.
11. Okul ve sınıf eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkabilecek sorunları çözmek için alternatifler üretir.
12. Oyun sonucunda kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eder.
13. Okulda kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili çözüm yolları üretir ve en uygun çözüm yolunu uygular.
14. Okul yaşamıyla ilgili iyimser bir bakış açısı geliştirir.
15. Kişisel bakımını yaparken kaynakları tutumlu kullanır.
16. Dengeli ve düzenli beslenmek için doğal ve sağlıklı ürünleri tüketir.

17. Kendi sağlığı kadar, arkadaşlarının sağlığını da korumaktan sorumlu olduğunu kavrar.
18. Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.
19. Özel gúnlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.
20. Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.
21. Atatürk'ün öğrenim hayatı hakkında araştırma yaparak edindiği bilgileri yazılı, sözlü ve görsel yollarla ifade eder.
22. Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini seçer ve kullanır.
23. Tüketici olarak sahip olduğu hakları bilir ve bilinçli tüketici davranışları sergiler.
24. Yönergeleri takip ederek okuldaki bilgi teknolojilerinden yararlanır.
25. Okula geliş ve gidişlerinde kendisinin ve başkalarının güvenliği için trafik işaret ve levhalarına, trafik kurallarına uyar.
26. Bir yere ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu işaret ve levhaları tasarlar.
27. Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.
28. Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle aralarında çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar.
29. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olur.
30. Kulüp çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarla ilgili fikirler üretir ve bunları cesaretle uygular.
31. Sınıfındaki ve okulundaki öğrencilerin mutlu olması için bir fikir üretir, arkadaşlarını ikna eder ve bu fikir etrafında bir araya getirir.
32. Bir grup üyesi olarak dürüstlüğu, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.
33. Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.

34. “Okul Heyecanım” temasında geçen kavramları yerinde ve doğru bir biçimde kullanır.

2.TEMA BENİM EŞSİZ YUVAM

1. Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.
2. Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.
3. Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.
4. Adres bilgilerine sahip olmanın önemini belirtir.
5. Evini yön ile ilgili temel kavramları kullanarak bildiği yere göre tarif eder.
6. Yön bulmada kullanılan çeşitli yöntemleri ve araçları merak eder ve araştırır.
7. Evin kullanım alanları ile ilgili sorunları yaratıcı bir biçimde çözmek için alternatifler üretir.
8. Aile ve akraba büyüklerinden hayatta olanların çocukluğunu araştırır.
9. Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.
10. Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.
11. İnsanlığa hizmet etmiş kişilerin yaptıklarını özgün bir biçimde ifade eder.
12. Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.
13. Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.
14. Ailesi ve yakın çevresiyle iletişim kurarken, sözel olmayan iletişim öğelerinin de kullanıldığını fark eder.
15. Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar.
16. Kendi ailesi ile başka aileleri karşılaştırarak, aile yapılarının farklı olabileceğini keşfeder.

17. Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır.
18. Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisini kullanır.
19. Çevresini gözlemleyerek hangi iletişim türlerinin kullanıldığını araştırır.
20. Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.
21. Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.
22. Yapacağı işleri öncelik ve önem sırasına koyarak günlük ve haftalık çalışma planları yapar, yaptığı planlara uyar.
23. Yemek, uyku, ders çalışma ve oyun saatlerine uymanın kişisel başarı ve başarısızlıkla ilişkisini araştırır.
24. Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar.
25. Evdeki eşyaları, yaptıkları maddelere göre sınıflandırır.
26. Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını açıklayan yazılı, sözlü ya da görsel etkinliklerde bulunur.
27. Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.
28. İnsanların nelerden ve nasıl tasarruf edebildiklerini araştırır.
29. Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler.
30. Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.
31. Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir.
32. Kişisel olarak gelişimine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.
33. Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşılabileceği eleştirilere açık olur.
34. Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.
35. Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.

36. Ailesiyle katıldığı özel gün kutlamalarında mizahı kullanır.
37. Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.
38. Kişisel eşyalarını ve başkalarının eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkan sorunları çözer.
39. Evde meydana gelebilecek tehlikeli ya da acil durumlarda ne yapması gerektiğini uygulayarak gösterir.
40. Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir
41. Harita ve küre üzerindeki su ve kara alanlarını ayırt eder.
42. Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.
43. Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.
44. İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.
45. Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.
46. Benim Eşsiz Yuvam” temasında geçen kavramları yerinde ve doğru bir biçimde kullanır.

3.TEMA DÜN, BUGÜN, YARIN

1. Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.
2. Kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimin yüzlerine ve bedenlerine nasıl yansıdığını fark eder.
3. Kendisinin veya anne-babasının hayatında zaman içinde oluşan değişiklikleri fark eder ve bunları sözlü ya da yazılı olarak sunar.

4. Gelecekte, mesleğini seçerken göz önünde bulundurması gereken noktalar hakkında sorular sorar
5. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.
6. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.
7. Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar.
8. Diğer ülkelerin bayraklarını inceleyerek bayrağımızla olan benzerliklerini ve farklılıklarını belirtir.
9. Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.
10. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.
11. Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar.
12. Geleceğin teknolojik bir ürününü tasarlar, bunu akıcı ve özgün bir şekilde ifade eder.
13. Bilgisayarın günlük yaşamımızda hangi amaçlarla kullanıldığı hakkında farklı kaynaklardan bilgi toplar ve sınıfta sunar.
14. Geçmişten günümüze iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimi araştırır.
15. Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
16. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi ve sürekliliği fark eder.
17. Müzelerden ve tarihî mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelerin müzelerdeki eski hâli ile yeni hâlini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar.
18. Canlıların ortak özelliklerini araştırır.
19. Canlıların birbirlerini nasıl etkilediklerini araştırarak aralarındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar.
20. Canlılarda değişim aşamalarını ayırt eder ve sıralar.

21. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.
22. Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar ve bunu gösteren örnekler verir.
23. Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.
24. Isıtılan maddelerin uğradığı değişimleri gözlemler.
25. Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemler ve gözlem sonuçlarını grafiklerle gösterir, meteorolojinin tahminleriyle karşılaştırır.
26. Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar.
27. Ay'ın görünüşündeki farklılıkları gözlemler.
28. Dünya'nın hareketleri sonucunda oluşan değişim ve sürekliliği algılar.
29. Mevsimlere özgü zaman dilimlerinde gözlenen değişim ve sürekliliği algılar.
30. Zamani gösteren bir araç tasarlar ve üretir
31. Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.
32. Yaşadığı çevreyi daha temiz bir hâle getirmek için bir proje tasarlar.
33. "Dün, Bugün, Yarın" temasında geçen kavramları yerinde ve doğru bir biçimde kullanır.

Ek-4

Belirtke Tabloları**Tablo 7.1 Türkçe Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişkisini Gösteren Tablo**

İLGİLİ KAZANIMLAR	SORU
-Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır -Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır. -Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	1
-Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. -Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır -Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	2
-Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	3
-Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur. -Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. -Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. -Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	4
-Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur. -Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. -Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. -Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	5
-Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. -Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	6
-Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır. -Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	7
-Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	8
-Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. -Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. -Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	9
-Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. -Okuduklarından çıkarımlar yapar.	10
-Matematiksel ifadeleri doğru yazar. -Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	11
-Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	12
-Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. -Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. -Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır	13
-Resim ve fotoğrafları yorumlar. -Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	14
-Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. -Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır. -Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	15

Tablo 7.2 Matematik Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişisini Gösteren Tablo

İLGİLİ KAZANIMLAR	SORU
-Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	1
-1000'den küçük iki doğal sayıyı karşılaştırır ve aralarındaki ilişkiyi sembol kullanarak belirtir. -1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı, büyükten küçüğe ve küçükten büyüğe doğru sembol kullanarak sıralar.	2
-Bir örüntüdeki ilişkiyi belirler ve örüntüyü genişletir.	3
-İki basamaklı doğal sayıları bir basamaklı doğal sayılara böler. -Çarpımları 1000'den küçük olacak şekilde en çok üç basamaklı iki doğal sayıyla çarpma işlemi yapar. -Biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözer.	4
-İki basamaklı doğal sayıları bir basamaklı doğal sayılara böler. -Çarpımları 1000'den küçük olacak şekilde en çok üç basamaklı iki doğal sayıyla çarpma işlemi yapar. -Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar. -Metre ve santimetre arasında ondalık kesir yazımını gerektirmeyen dönüşümler yapar.	5
-Bir problemle ilgili veri toplar. -Şekil grafiğini oluşturur. -Şekil grafiğini yorumlar.	6
-Doğruyu, ışını ve doğru parçasını modelleri ile tasvir eder. -Doğrunun, ışının ve doğru parçasının çizgi modellerini oluşturur.	7
-Yatay, dikey ve eğik doğru modellerine örnekler vererek çizimlerini yapar. -Düzlemde iki doğrunun birbirine göre durumlarını belirler ve çizimlerini yapar.	8
-Açıları dar açı, dik açı, geniş açı ve doğru açı olarak sınıflandırır. -Açıya, çevresindeki modellerden örnekler verir. -Üçgenin, karenin, dikdörtgenin çizgi modelleri üzerinde açıları gösterir.	9
-Küp, kare, prizma, dikdörtgenler prizması, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzeylerini belirtir. -Prizma, koni ve silindir modellerinin yüzeylerini düzleme açar ve bu modellerin her yüzünün birer düzlemsel şekil olduğunu gösterir. -Üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi modellerini kullanarak çizer.	10
-Düzlemsel şekillerin çevre uzunluklarını hesaplar. -Düzlemsel şekillerin çevre uzunlukları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.	11
-Düzlemsel şekillerde, doğruya göre simetriyi belirler ve simetrik şekiller oluşturur.	12
-Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin kesrin birimi olduğunu belirtir. -Payı paydasından küçük ve paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan kesirler elde eder. -Birçokluğun belirtilen kesrin birimi kadarını belirler.	13
-Noktaya modelleriyle örnekler verir. -Noktayı sembolle gösterir ve isimlendirir.	14
-Belirli bir zamanı, farklı zaman ölçme birimlerini kullanarak ifade eder. -Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer ve kurar.	15

Tablo 7.3 Hayat Bilgisi Kazanımlarıyla Test Sorularının İlişisini Gösteren Tablo

İLGİLİ KAZANIMLAR	SORU
-Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. -Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.	1
-Yön bulmada kullanılan çeşitli yöntemleri ve araçları merak eder ve araştırır.	2
-Oyun sonucunda kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eder. -Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşabileceği eleştirilere açık olur. -Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır.	3
-Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder. -Evde meydana gelebilecek tehlikeli ya da acil durumlarda ne yapması gerektiğini uygulayarak gösterir. -Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir.	4
-Tüketici olarak sahip olduğu hakları bilir ve bilinçli tüketici davranışları sergiler. -Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar.	5
-Bir yere ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu işaret ve levhaları tanır.	6
-Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler. -Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar. -Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar. -Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini seçer ve kullanır.	7
-Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.	8
-Çevresini gözlemleyerek hangi iletişim türlerinin kullanıldığını araştırır.	9
-Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir. -Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder. -Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır. -Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir.	10
-Kişisel bakımını yaparken kaynakları tutumlu kullanır.	11
-Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.	12
-Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.	13
-Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır. -Canlıların ortak özelliklerini araştırır. -Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.	14
-Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar.	15

Ek-5

Bilgi Formu, Cevap Kağıdı ve Biliş Testi

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki “Bilgi Formu” sizi ve okulunuzu daha yakından tanımak için hazırlanmıştır, lütfen bu bilgi formundaki ilgili yerlere doğru cevaplar veriniz.

Elinizde bulunan, toplam 45 sorudan oluşan, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi testleri öğrenme düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Testlere vermiş olduğunuz cevaplar ve bu testlerin sonuçları hiçbir şekilde notlarımızı etkilemeyecektir. Bu yüzden soruları herhangi bir endişeye düşmeden cevaplayınız.

Test sorularını cevaplama sırasında aşağıdaki kuralların uygulanmasında hassasiyet gösteriniz;

1- Her sorunun üç seçeneği, bir tek doğru cevabı vardır.

2- Sizde doğru olan cevabı, cevap kağıdında ilgili yerdeki yuvarlağın içine işaretleyiniz.

3- Her bir soru için 1 dakika, toplam 60 dakika zaman ayrılmıştır, zamanın kullanımında dikkatli olunuz.

BİLGİ FORMU

Adınız ve Soyadınız :

Okulunuz :

Sınıfınız ve Şubeniz :

Cinsiyetiniz : () Erkek () Kız

Okulunuzun türü nedir?

() Özel Okul () Devlet Okulu

Okulunuzun yapısı nasıldır?

() Müstakil Sınıflı () Birleştirilmiş Sınıflı

Okulunuzda kullanabildiğiniz okul kütüphanesi var mı?

() Var () Yok

Okulunuzda bilişim teknolojileri sınıfı var mı?

() Var () Yok

Evde sizin kullanabilme imkanı bulduğunuz internet bağlantısı olan bilgisayarınız var mı?

() Var () Yok

Eve günlük gazete veya süreli yayınlanan dergi alınmakta mı?

() Alınmakta () Alınmamakta

Evde kaynak kitapların olduğu bir kitaplığınız var mı?

() Var () Yok

CEVAP KAĞIDI

TÜRKÇE BÖLÜMÜ			MATEMATİK BÖLÜMÜ			HATAY BİLGİSİ BÖLÜMÜ					
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TÜRKÇE TESTİ**KİBRİTÇİ KIZ**

Çok soğuk bir yılbaşı akşamıydı. Kar yağıyordu. Küçük, yoksul bir kız, karanlık sokaklarda dolaşıyordu; yalın ayaktı, başı da açıktı. Evden çıkarken terlik vardı ayaklarında; ama çok büyük oldukları için işe yaramıyorlardı doğrusu. En son, annesi giymişti onları. Küçük kız, hızla gelen iki arabanın önünden kaçmak isterken, terlikleri ayağından düşürmüştü. Bir tekini bulamamıştı; öteki tekini ise bir çocuk kapıp kaçmış, kaçarken de ‘İlerde bir çocuğum olursa, bunu beşik yapacağım ona.’ diye bağırıyordu.

Böylece küçük kız yalın ayak kalıvermişti. Minik ayakları mosmor kesilmişti soğuktan. Eski, yırtık önlüğünün cebinde kibrit kutuları vardı. Elinde de bir kutu kibrit tutuyordu. O gün kimse kibrit almamıştı ondan; küçük kız hiç para kazanamamıştı. Açtı, soğuktan donuyordu. (...)

(Andersen)

(Aşağıdaki ilk iki soruyu, yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız.)

1) Aşağıdakilerden hangisi çocuğun özelliklerinden **değildir**?

- A) yoksul B) yalın ayaklı C) iyi niyetli

2) Küçük kızın önlüğünün cebinde ne vardır?

- A) bozuk para B) eldiven C) kibrit

3) “Kazma ile buraları kazma.” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Eş anlamlı kelimeler birlikte kullanılmıştır.
B) Eş sesli kelimeler birlikte kullanılmıştır.
C) Zıt anlamlı kelimeler birlikte kullanılmıştır.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelimenin yerine zıt anlamlısı konulursa cümlede anlam bozulması olur?

- A) Araba geri giderse yol açılır.
B) Yanlış yaparsan kötü not alırsın.
C) Devamlı yukarı bakmaktan boynu tutuldu.

5) Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi, anlam ilişkisi bakımından diğerlerinden **farklıdır**?

- A) uzun- kısa B) yurt- vatan C) yaşlı- ihtiyar

6) Hangi cümlede işin gerçekleştiği zaman **farklıdır**?

- A) Ahmetler dün bize geldi.
B) Duvarları boyadım.
C) Kütüphaneye gideceğim.

7) Satır sonuna sığmadığı için bölünen aşağıdaki kelimelerden hangisi yanlış bölünmüştür?

- A) kedileri-mi B) öd-evi C) hasta-lığı

‘Gelin çiçek derelim
Yollarına serelim,
Sevgi dolu türkülerle
Annemize verelim.’

8) Hangi cümlede yazım yanlış **yapılmamıştır**?

- A) Hasan’ı manavın önünde gördüm.
B) Ayşede derse gelmedi.
C) Mustafa, Samsuna gitti.

9) “Bu yaz tatilinde, Trabzon’a gitmeyi düşünüyoruz.” cümlesindeki ‘yaz’ kelimesi aşağıdakilerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Tahtaya dersin adını yaz.
B) Bu bölgede yaz hep böyle sıcak geçer.
C) Her yaz teyzemler bize gelir.

10) Aşağıdaki atasözlerinden hangisi kulüp çalışmalarının önemini açıklamaktadır?

- A) El elden üstündür.
B) Birlikten kuvvet doğar.
C) Damlaya damlaya göl olur.

11) Hangi cümlede sayıların yazımında yanlışlık yapılmıştır?

- A) Biz öğretmenimiz ile birlikte otuz dört kişiyiz.
B) Kırkbir numara terlik aldı.
C) Caner on üç yaşına girdi.

12) “**Tatlı** ve tuzlu pastalar yapıldı.” cümlesinde altı çizili sözcüğün karşıt anlamlısı hangisidir?

- A) tatsız B) acı C) ekşi

‘Çocuktum, ufacıktım
Top oynadım, acıktım.
Buldum yerde bir erik,
Kaptı bir ala geyik.
Geyik kaçtı ormana,
Bindim bir ak doğana.’ Ziya Gökalp

13) Yukarıdaki şiirde geçen ifadelerden hangisi abartılı bir ifade **değildir**?

- A) Çocuğun bulduğu eriği geyiğin kapması.
B) Çocuğun doğana binmesi.
C) Çocuğun top oynadığı için acıkması.



14) Yandaki kişinin mesleği nedir?

- A) Fotoğrafçı B) Kameraman C) Çiftçi

15) “Kamil () Kenan ve Meriç 2 () sınıfa giderken tanıştılar ()” cümlesinde parantez içerisine sırayla hangi noktalama işaretleri gelmelidir?

- A) virgül-nokta-nokta
B) virgül-virgül-nokta
C) nokta-nokta-soru işareti

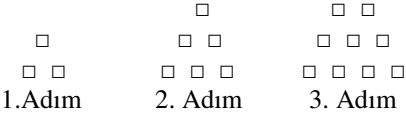
MATEMATİK TESTİ

1) Okulumuz ile evimizin arası iki yüz on yedi adımdır. Bu sayının rakam ile doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 2107 B) 2017 C) 217

2) 765, 376, 809, 299, 117 sayıları küçükten büyüğe doğru sıralandığında sondan üçüncü sayı hangisi olur?

- A) 376 B) 765 C) 809



3) Yukarıdaki örüntünün beşinci adımında kaç tane kare olur?

- A) 14 B) 19 C) 21

4) Bir el arabası ile bir seferde 7 kg yük 8 m uzaklıktaki depoya taşınmaktadır, buna göre 98 kg yükü depoya taşımak için kaç m yol yapılmıştır?

- A) 195 B) 224 C) 226

5) İki adımı 100 cm gelen bir çocuk, okul bahçesinin çevresini 80 adımda yürümüştür. Okul bahçesi kaç m dir?

- A) 4 B) 40 C) 400

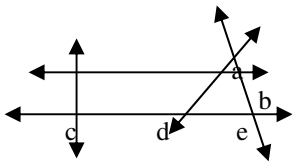
6) Sınıf mevcudunu gösteren şekil grafiğinde bir şekil 3 öğrenciyi göstermektedir. Bu grafikte 8 kız şekli ve 5 erkek şekli bulunduğu göre sınıf mevcudumuz kaç kişidir?

- A) 15 B) 24 C) 39

7) Aşağıdakilerden hangisi ışın modelidir?

- A) B) C) D) E) F) G) H) I) J) K) L) M) N) O) P) Q) R) S) T) U) V) W) X) Y) Z)

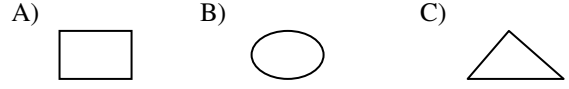
8)



Yukarıda beş tane doğrunun çizgi modelleri verilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) c ve a dik kesişen doğrulardır.
B) a ve b dik doğrulardır.
C) c ve d eğik doğrulardır.

9) Aşağıda verilen düzlemsel şekillerden hangisinin dar açısı vardır?



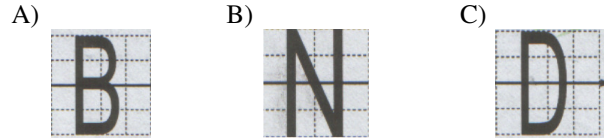
10) Koni modelinin düz yüzünü kullanarak aşağıdakilerden hangisi çizilebilir?

- A) Çember B) Üçgen C) Kare

11) Uzun kenarı 15 cm, kısa kenarı 10 cm olan bir dikdörtgenin çevresi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 30 B) 40 C) 50

12) Aşağıdakilerden hangisi verilen doğruya göre simetrik değildir?



13) Okulumuzda göz taraması yapıldı. Bunun sonucunda 120 öğrencinin gözünde sorun olduğu ortaya çıktı. Okulumuzun öğrenci sayısı 720 olduğuna göre, göz taramasında göz sorunu olduğu ortaya çıkan öğrenciler, öğrenci sayısının kaçta kaçtır?

- A) 1/10 B) 1/6 C) 1/4

14) Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Nokta modellerinin büyüklüğü noktanın belli bir uzunluğu olduğunu gösterir.
B) Noktanın isimlendirilmesinde büyük harfler kullanılır.
C) Kalemin ucu kâğıtta nokta oluşturur.

15) Kasabamızın ilçeye uzaklığı 30 km dir. Saatte 60 km hızla giden bir obüs, kasabamız ile ilçe arasını kaç çeyrek saatte alır?

- A) 1 B) 2 C) 3

HAYAT BİLGİSİ TESTİ

1) Ozan ile Oya iki kardeştir. Kardeş olmalarına rağmen aralarında birçok farklılığın olmasının en kabul edilebilir açıklaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Annelerinin farklı olduğu.
B) Kardeşlerin birbirine benzemediği.
C) Kişiler arasında farklılıklar olabileceği.

2) Yönümüzü doğru bulmada en güvenilir araç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Pusula B) Kroki C) Kutup yıldızı

1-Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etmek.

2-Kaybedeceğini bile bile tekrar mücadeleye girmemek.

3- Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti göstermek.

4-Kaybeden tarafla alay etmek.

3) Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri bir oyun sonunda göstermemiz gereken davranışlardandır?

- A) 1, 2 ve 3 B) 1,3 ve 4 C) 1 ve 3

“Yurdumuz deprem fay hatlarının üzerinde bulunmaktadır. Bu yüzden günlük yaşantımızda her an deprem olma ihtimali vardır. “

4) Aşağıdakilerden hangisi, okulda ya da evde, deprem olduğu sırada alınacak önlemlerden biridir?

- A) Asansörleri kullanmamak.
B) Balkon ve pencerelere koşmak..
C) Hızla merdivenlere koşmak.

5) Aşağıdakilerden hangisi bilinçli bir tüketicinin dikkat etmesi gereken davranışlardan değildir?

- A) Aldığı ürünün garanti belgesini almak.
B) Reklamlarda gördüğü her ürünü almak.
C) Aldığı ürünün üretim ve son kullanma tarihine bakmak.



6) Yandaki işaretin anlamı nedir?

- A) Yaya geçidi B) Taşıt giremez C) Okul yolu

7) Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Okul yolunda tanımadığımız kişilerin bizden istediklerini yapmamalıyız.
B) Okulu ve çevresini temiz tutmak sadece hizmetlinin görevidir.
C) Herkesin öğrenme tekniği farklıdır, herkes kendi hazırladığı çalışma planına göre çalışmalıdır.

1. Mahmut → Muayene ve tedavi yapar.
2. Ayşe → Saçlarımızı keser, bakım yapar.
3. Mehmet → Yangınları söndürür.

8) Yukarıdaki verilere göre, bu kişilerin meslekleri sırasıyla hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Doktor -Kuaför – İtfaiye
B) Hemşire – Kuaför – İtfaiye
C) İtfaiye – Doktor –Hemşire

9) Aşağıdakilerden hangisi bilgisayarla kullanılan bir iletişim yoludur?

- A) Cep telefonu B) Elektronik Posta C) Telgraf

10) “Kitabını yırtan Hasan’a, Burcu çok öfkelendi.” Burcu aşağıdakilerden hangisini yaparsa bu sorunu çözer?

- A) Burcu’da hemen Hasan’ın kitabını yırtmalı.
B) Öfkesini bastırmak için oradan uzaklaşmalı.
C) Hasan’ı öğretmenine şikâyet etmeli.

11) Kişisel bakımımızı yaparken hangisini yapmamız yanlıştır olur?

- A) İşimiz bitince elektriği kapatmalıyız.
B) Suyu gerektiği kadar kullanmalıyız.
C) Elektriği ve suyu hiç kullanmamalıyız.

1. Beslenme
2. Seyahat
3. Barınma
4. Sinemaya gitme

12) “Geçen yıl ... bu yıl ... çünkü bir yaş daha ...” Boşlukları hangi seçenekteki kelimelerle doldurursak en doğru ifade oluşur?

- A) yapabildiklerimi- yapamıyorum- unuttum
B) yapamadıklarımı- yapabiliyorum- büyüdüm
C) yapabildiklerimi- yapamıyorum- değiştim

13) Atatürk’ün söylediği “Ordular ilk hedefiniz Akdeniz’dir” sözü hangi kişilik özelliğini yansıtır?

- A) Liderliği B) Çalışkanlığı C) Dürüstlüğü

14) Aşağıdakilerden hangisi canlıların ortak özelliği değildir?

- A) Her canlının beslenmesi
B) Her canlının ölmesi
C) Doğurarak çoğalması

15) “Ulaşım araçları sürekli değişime uğrar. Çünkü,.....”

Bu cümle aşağıdaki ifadelerden hangisi ile devam ettirilmelidir?

- A) İstekler ve ihtiyaçlar zamanla değişir.
B) Daha az gelişmiş araçlar gereklidir.
C) İnsanlar, üretilen araçları satın almamaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Egemen Umut ŞEN
Doğum Tarihi ve Yeri:	19.04.1983 Gümüşhacıköy
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi:	OMÜ Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi:	OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
Bildiği Yabancı Diller:	İngilizce
Bilimsel Etkinlikleri:	
İş Deneyimi	
Uygulamalar:	
Projeler:	TÜBİTAK, MEB ve AMASYA ÜNİVERSİTESİ ortaklığında gerçekleştirilen “Üstün Yeteneklilerin Özellikleri ve Eğitimi” konulu bilim danışmanlığı kursu.
Çalıştığı Kurumlar:	MEB Hamamözü Göl İlköğretim Okulu
İletişim	
E-Posta Adresi:	egemenumutsen@yahoo.com.tr
Telefon:	
İş:	
Ev:	0358 514 19 58
Cep:	0505 333 90 53
Tarih:	2009

