



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE
ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
EB-YL-2009-0003

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(ÇİNE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Fatih AYGÖREN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

AYDIN-2009

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE
ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
EB-YL-2009-0003**

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(ÇİNE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Fatih AYGÖREN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

AYDIN-2009

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Fatih Aygören

İmza :



YAZAR: FATİH AYGÖREN

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(ÇİNE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

ÖZET

Araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okulları sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği uygulamasında araştırmanın nicel grubunu oluşturan 132 sınıf öğretmenine ve görüşmelerde de nitel çalışma grubunu oluşturan 15 okul yöneticisine ulaşılabilmektedir. Bu verilere göre araştırmada toplam 153 sınıf öğretmenin %86,27'sine, 17 okul yöneticisinin %88,23'üne ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen bilgi formu, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Whitney U testi, Kruskal H testi; Nitel verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mezun olunan kurum ve öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Okul yönetici görüşleri yoluyla ulaşılan araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyacı tespit edilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER; Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

AUTHOR: FATİH AYGÖREN

**EVALUATING THE CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS BY
THE VIEWS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL
ADMINISTRATORS
(SAMPLE OF ÇİNE)**

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the Constructivist learning environments by the views of the primary school teachers and school administrators. In this study, correlational research method was performed.

The working group of this research consist of primary school teachers and school administrators of Çine, Aydın. In the duration of this research, constructivist learning environment scale was performed to 132 primary school teacher who constituted the quantitative group and interviews was performed with 15 school administrators who constituted the qualitative group. By the data, in this research %86,27 of 153 primary school teacher and %88,23 of 17 school administrator was being reached.

Knowledge Form of Teacher, Constructivist Learning Environment Scale and Interview Form with school administrators was employed as data gathering instrument in this research. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Whitney U test and Kruskal H test were employed as quantitative data analysing; descriptive analysing was employed as qualitative data analysing.

According to the findings of the research, it is fixed that there are meaningful differences between primary teacher views about constructivist learning environments according to the graduated school and inauguration time as a teacher. Primary teachers are found almost confident about their competence in constructivist learning environments. According to the results of the research, reached by the views of the school administrators, it was fixed that school administrators need in service education about constructivism and constructivist learning environments.

KEYWORDS; Constructivism, Constructivist Learning Environment

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamda emeği olan herkese, gönül borcumu ifade edecek en yalın sözcük olan teşekkürlerimi, tezimle ilgili kuruma, kurum çalışanlarına, hocalarıma, arkadaşlarıma ve aileme iletiyorum.

Bu yola çıkarken yapılamaz, çok zor, hatta imkansız diyerek cesaretimi kıran insanlar umudumu yitirmeme neden olacakken, başarıya beni inandıran, çıkmazlardan kurtaran, yolumu aydınlatan sayın hocam Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu'na minnetlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın başından itibaren, süreçte ve tez jürisinde değerli bilgilerini esirgemeyen sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Meltem Yalın Uçar ve Yrd. Doç. Dr. Esin Acar'a teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başlangıcından bitişine kadar her koşulda bana teorik ve teknik bilgilerini aktaran, destek sağlayan değerli hocam Dr. Ömer Cem Karacaoğlu'na teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecimin en zor anlarında bana büyük destek sağlayan Dr. Murat Akyıldız'a, sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. İhsan Bozanoğlu'na çok teşekkür ediyorum.

Eğitim sürecinde bilgilerini ve desteklerini hiç esirgemeyen bütün hocalarıma destekleri ve katkıları için teşekkür ediyorum.

Her zaman her koşulda yanımda olan, beni destekleyen ve yardımcı olan sevgili eşim Zehra Aygören'e, canım anneme ve daha o doğmadan, çıktığımız yolda bize katılan, yorgunluğuma ilaç, kalbime inanç olan sevgili kızım Zeynep'e sonsuz teşekkür ederim.

AYDIN

Ağustos, 2009

Fatih AYGÖREN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ	ix

Sayfa No:

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. YAPILANDIRMACILIĞIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	3
1.2.1.Yapılandırmacı Düşüncenin Tarihsel Gelişimi.....	3
1.2.2. Yapılandırmacılığın Kuramsal Gelişimi.....	7
1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri.....	11
1.2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	11
1.2.3.2. Radikal Yapılandırmacılık.....	12
1.2.3.3. Sosyal Yapılandırmacılık.....	13
1.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretim.....	15
1.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitsel Hedefleri.....	17
1.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları.....	18
1.2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rolü.....	32
1.2.8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Özellikleri.....	35
1.2.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Değerlendirme.....	37
1.3. AMAÇ.....	41
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	41
1.4. ÖNEM.....	42
1.5. SAYILTILAR.....	44
1.6. SINIRLILIKLAR.....	45
1.7. TANIMLAR	45

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
---------------------------------	-----------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	56
--------------------	-----------

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
-------------------------------	----

3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	56
-------------------------	----

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	59
--------------------------------	----

3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	63
-----------------------------	----

3.4.1. Verilerin İşlenmesi.....	64
---------------------------------	----

3.4.2. Verilerin Kodlanması.....	65
----------------------------------	----

3.4.3. Verilerin Yorumlanması.....	65
------------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	67
-------------------------------	-----------

4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	68
---	----

4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	69
--	----

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	71
--	----

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	73
--	----

4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	76
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	91
----------------------------------	-----------

5.1. SONUÇLAR.....	91
--------------------	----

5.2. ÖNERİLER.....	96
--------------------	----

KAYNAKÇA.....	99
----------------------	-----------

EKLER.....	109
-------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ.....	113
----------------------	------------

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar	Sayfa No:
Tablo 1. 2. 8. Geleneksel Eğitim ve Yapılandırıcı Yaklaşım.....	36
Tablo 3. 2. Çalışma grubunun dağılımı.....	58
Tablo 3. 3. Y. Ö. Ortamları Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	67
Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	68
Tablo 4. 2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Fark.....	70
Tablo 4. 3. Öğretmenliğe Başlama Yıllarına Göre Görüşlerde Fark.....	71
Tablo 4. 4. Mezun Olunan Öğretim Kurumuna Göre Görüşlerde Fark.....	74
Tablo 4. 5. 1. Y. Ö. Ortamları Oluşturmaya İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.....	76
Tablo 4. 5. 2. Y. Ö. Ortamlarında İçeriğe İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.....	77
Tablo 4. 5. 3. Y. Ö. Ortamlarında Öğrenme Sürecine İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.....	79
Tablo 4. 5. 4. Y. Ö. Ortamlarında Değerlendirmeye İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.....	81
Tablo 4. 5. 5. Y. Ö. Ortamlarına İlişkin Beğenilen Yönler.....	82
Tablo 4. 5. 6. Y. Ö. Ortamlarına İlişkin Eleştiriler.....	84
Tablo 4. 5. 7. Y. Ö. Ortamlarına İlişkin Yanılgılar.....	87
Tablo 4. 5. 8. Y. Ö. Ortamları Konusunda Yeterlilik.....	89

ŞEKİLLER

Şekil 1. 2. 3. 3. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı.....	14
Şekil 1. 2. 6. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Tasarlama Modeli.....	25
Şekil 1. 2. 9. 5E Modelinin 7E Modeline Dönüşümü.....	30

EKLER LİSTESİ

EKLER	Sayfa No:
EK 1: Öğretmen Bilgi Formu.....	109
EK 2: Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Ölçeği.....	110
EK 3: Görüşme Formu.....	111

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, kuramsal açıklamaları, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Bilgi günlük hayatta sıkça karşımıza çıkan bir kelimedir. Geçmişten günümüze hayatın her alanında insanların ağızından kolayca dökülebilen bir kelime olan bilgi, anlamı ve doğası sorgulandığında oldukça derin yapıya sahip, hatta bakış açılarına göre farklı yorumlanabilecek ve üzerinde tartışılabilir karmaşık bir olgudur (Wojciechowski, 2001: ss. 1). Bu düşünceyi destekler nitelikte, insanlık tarihi boyunca bilgi ve bilginin doğası üzerine büyük arayışlar, sorgulamalar, tartışmalar ve bunların sonucunda gelen değişimler ve gelişmeler görülmektedir. Tüm bu değişme ve gelişmelere karşın belki de değişmeyen tek şey, bilginin hala derin, karmaşık ve tartışılabilir olduğudur. Muhtemelen insanoğlu var olduğu sürece bilgiyi ve bilginin doğasını sorgulamaya devam edecektir.

Bilgi konusundaki bu gelişme ve arayışlar eğitimciler için de önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Eğitimin bireyin bilgi ve davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olduğu düşünüldüğünde (Ertürk, 1972), bilginin eğitim açısından önemi somut bir şekilde hissedilebilir. Bu nedenle bilgi ile eğitim arasındaki güçlü ilişki, çok sayıda araştırmacının ve uzmanın inceleme konusu olmaktadır. Bilginin yapısı, oluşumu ve zihindeki süreçleri eğitimciler için heyecan verici ve merak uyandırıcı kaynaklardır. Hiçbir zaman kesin bir sonuca bağlanamamış olan bu sürece son yıllarda yeni bir anlayış daha eklenmiştir; *yapılandırmacılık*.

Holt ve Kysilka'ya göre (2006) yapılandırmacılık (constructivism), bilgi ve bilginin oluşumu üzerinde açılımlara gitme amacı güden bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenin mevcut ya da geçmişten gelen bilgilerine dayanarak yeni düşünce ya da görüşler oluşturmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilgi üzerine gelen yeni ve farklı bu açılımlar, bilgiye ve bilgi edinmeye olan bakış açısının hızla değiştiği günümüz dünyasında, çağdaş eğitimi hedefleyen birçok ülkenin vizyonunu etkilemektedir. Örnek olarak, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya ve Singapur gibi ülkelerin yapılandırmacı yaklaşımı eğitim programlarına yansıttıkları görülmektedir (Acat, Anılan ve Anagün, 2007).

Temel ilkelerinden biri bilimsellik yani çağdaş yaklaşımlara ve bilimsel gerçeklere uygun eğitim vermek olan Türk Eğitim Sistemi dünyada ve özellikle eğitim alanında yaşanan bu gelişmelere uyum sağlamak amacıyla 2005 ilköğretim programları ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımını benimseyerek, yeni programlara geçiş yapmıştır. Daha net bir ifadeyle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve 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 programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilerek 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2009).

Yeni ilköğretim programları ile geleneksel eğitim anlayışının terk edilip yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, eğitime olan bakış açılarında ve eğitsel uygulamalarda köklü değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Bu köklü değişikliklerin yansıması ve somut yönü öğrenme ortamlarında kendini göstermektedir. Öğrenme ortamlarındaki uygulamaların incelenmesi, programın, yapılandırmacılığın gereklerini yerine getirme düzeyini ortaya koyması bakımından önemli bir kaynaktır. Yapılandırmacılığa dayalı bir programın değerlendirilmesi yapılırken, yapılandırmacı yaklaşımın üründen çok süreçle ilgilendiğini dikkate alarak, öğrenme ortamlarında yaşanan süreçlerin daha fazla önemsendiği söylenebilir. Bu nedenle yapılandırmacılığın benimsendiği eğitim-öğretim

programlarında, öğrenme ortamlarının şartları ve öğrenme ortamlarındaki değişkenler programın etkililiğine karar verme sürecinde büyük önem kazanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte önemi ve değeri artan öğrenme ortamları programların işlevlerini yerine getirmesi açısından ön plana çıkmaktadır. Ne var ki bu noktada programlara geçişin yeni olması, mevcut eğitimcilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterlilik düzeyi ve yapılandırmacı yaklaşımın gerçekten uygulanıp uygulanmadığı gibi bazı sorunlar göze çarpmaktadır.

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacılığın somut görünen yüzü olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Böylece yapılandırmacı yaklaşımın mevcut programlarda uygulanma düzeyinin ve eğitimciler tarafından nasıl algılandığının ortaya konabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkin olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve okulda yaşanan süreçler konusunda denetleme ve gözlem imkânı bulunan okul yöneticilerinin görüşleri araştırmanın bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır.

1. 2. YAPILANDIRMACILIĞIN KURAMSAL TEMELLERİ

1. 2. 1. Yapılandırmacı Düşüncenin Tarihsel Gelişimi

Johnson ve Aikin'e göre (1805) yapılandırma (construct) kelimesi oluşturma, biçim verme, kurma ve inşa etme gibi anlamlarla açıklanmaktadır. Köken olarak düzenlemek, yapı kazandırmak anlamlarında Latince "construere" eyleminden gelen yapılandırmacılığın (Erişek, 2006'dan Akt: Tabanlı, 2008) adına yönelik Türkçe alanyazında, bütünleştirici, inşacı, kurgulamacı, kurmacı, konstruktivizm, yapıcı, yapılandırıcı, yapılandırmacılık, yapısalcı, oluşturmacı, zihinde yapılanma gibi sözcükler kullanılmaktadır (Tabanlı, 2008). Araştırmada, *constructivism* sözcüğünün karşılığı olarak yapılandırmacılığın tercih edilmesinin temel dayanağı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandırmacılık kavramını kullanmasıdır (MEB, 2003).

Yapılandırmacılıkla ilgili kuramsal temellere kaynaklık eden yapılandırmacı düşüncelerin köklerine inmek istenirse, ilk olarak milattan önceki yüzyıllarda karşımıza çıkan Asya-Hindistan ve Yunan düşünürlerinin ifadelerine dek uzanmak mümkündür. Buna göre Gautama Buddha (M.Ö. 560-477) en eski yapılandırmacılardan biri olarak düşünülebilir. Buddha'nın, dünya ve insanların dünyadaki rolleri üzerine söylediği bazı ifadeler yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir. Bu ifadelerin bazılarında Buddha: "Biz kendimizi ne olarak düşünüyorsak oyuz. Düşüncelerimizle dünyayı biz yaratırız" diyerek insanın dış dünyayı zihninde yapılandığı ifade etmektedir (Walsh, 1999: ss. 45). Buddha ile eş zamanlarda yaşamış olan Taoizmin öncüsü Lao-Tzu da zıtlıkların insan zihninde yarattığı gerilim ve bu sürecin önemi üzerinde durmuştur. Bu yaklaşım Sokrates öncesi filozoflardan Heraklitus'un (M.Ö. 540-475) öğretilerinin de çekirdeğini oluşturmaktadır. Heraklitus'un: "Aynı insan aynı nehre iki kez giremez çünkü her şey değişir" sözleri bilinmektedir. Heraklitus'un düşüncesine göre nehir akıp geçmiş artık farklı bir nehir olmuş, insan deneyimleri sonucu değişmiş farklı bir insan olmuştur (Snyder ve Lopez, 2002: ss. 746).

Snyder ve Lopez'e göre (2002: ss. 746) batı felsefesinin ve yapılandırmacılığın gelişiminde Heraklitus'un etkisi kabul edilse de, batı dünyasında yapılandırmacılığa felsefi boyutta katkı sağlayan ilk isimler, geçmiş yüzyıllarda yaşamış Giambattista Vico (1668–1744), Jean-Jaques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1804) ve Hans Vaihinger (1852-1933) olarak kabul edilmektedir.

Vico, Rousseau, Kant ve Vaihinger'in yapılandırmacılığa ilişkin düşüncelerinin ve katkılarının incelenmesi, yapılandırmacılığın kuramsal temelini gelişimini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

On sekizinci yüzyılda yaşamış olan Vico, çağımızdaki çağdaş yapılandırmacılığa yakın anlamlar kazandıran bir düşünürdür. 1710 yılında yayınladığı "De Antiquissima Italarum Sapientia" adlı eseriyle epistemolojide yeni bir perspektif açmıştır. Vico, insanların yalnızca kendi başlarına yapılandıkları şeyleri açıkça anlayabildikleri görüşünü savunmaktadır. Yapılandırmacı düşünceyi ortaya atan ilk kişi olan Vico "Kişi yalnızca

açıklayabiliyorsa öğrenmiştir” demektedir (Witkin, 1999). Başka bir anlatımla Vico’nun da üzerinde durduğu açıdan yapılandırmacılık, yeni bir bilgiyi geçmiş deneyimlerimiz ve ön bilgilerimize dayanarak özümsemiş ve ifade ettiğimiz düşüncesini savunmaktadır.

Yapılandırmacılığın felsefi boyutuna katkı getiren bir diğer ünlü düşünür Fransız filozof Rousseau, yaşadığı yüzyılda sosyal farklılıkların ve sınıfların, bir çocuğun doğuştan olmayan gelişimini şekillendiren deneyimler üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Rousseau dünyaca ünlü *Emile* adlı eserinde bu konu üzerinde durmuş ve çocuğun çevresi ile etkileşiminin sonuçları üzerine vurgu yapmıştır (Richardson, 1997: ss. 15-16). Rousseau ve onun görüşünü savunanlara göre çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilen eğitim programı, en uygun program olarak değerlendirilmektedir. Buna göre eğitim programı yetişkinler tarafından dayatılmamalı, öğrenci merkezli olmalı ve gelişimin belli aşamalarındaki çocuğun ilgisini ve merakını yansıtmalıdır (Vadeboncoeur, 1997’den Akt: Arslan, 2007).

Yapılandırmacılığı tanıtan önemli isimlerden biri olan Kant (1783) bilimsel öğrenmelerin gözleme dayalı deneyimler yoluyla etkin olarak yapılandırıldığını ifade etmektedir. Kant’a göre yapılandırma kelimesi mecazi anlam olarak çok uygun bir noktayı işaret etmektedir (Gohit ve Sridevi, 2008: ss. 39). Kant, insanın yaşadığı deneyimlerinin düşünceleri üzerindeki etkisi üzerinde duran bir idealist olarak bilinmektedir. İnsan zihninin deneyimlere şekil verdiğini belirterek, beynin aktif rolü üzerinde durmuştur (Snyder ve Lopez, 2002: ss. 746).

Yapılandırmacılığa katkı getiren öncü isimlerden Vaihinger, insan beyninin dış dünyayı olduğu gibi yansıtan bir ayna olmadığını, dış dünyayı anlamaya çalışan, şekillendiren, insana yönünü bulduran organik ve şekillendirici bir güç olduğunu belirtmiştir. Vaihinger insanın yaşama uygun bir birey değil, uyum sağlayan, yapılandıran ve bireysel yaşayan, yaşadığı deneyimleri biriktiren bir organizma olduğu üzerinde durmuştur. İlginç bir ayrıntı olarak Vaihinger, John Dewey’in ve William James’in danışmanlığında iki yüksek lisans bitirmiş ünlü Amerikan psikologlarından James Rowland Angell’in tezini danışmanlığını yapmıştır. Burada dikkat çekebilecek nokta öğrencilerin öğrencileri incelendiğinde, Vaihinger’in öğrencisi olan Angell’in öğrencileri, 20. Yüzyıl Amerikan psikolojisinde adından

sıkça söz ettiren: John B. Watson, Harvey A. Carr, Karl S. Lashley, Walter S. Hunter, L. L. Thurstone, Carney Landis, Arthur Benton ve Albert Bandura gibi isimlerdir (Snyder ve Lopez, 2002: ss. 746). Bu ilginç ayrıntı irdelendiğinde Vaihinger'in düşüncelerinin ilerde önemli isimler olarak karşımıza çıkan bilim adamlarına yaptığı etki, yapılandırmacılığa yön veren önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu etkilere örnek olarak bireysel psikolojinin kurucusu ve derinlik psikolojisinin üç büyük kurucusundan bir olan psikolog Alfred Adler'in Vaihinger'in düşüncelerini bireysel psikoloji kuramının temel taşları olarak kullanması verilebilir. Adler'in öğrencileri ve takipçileri Adler'i Freud akımının takipçilerinden biri olmaktan çok yapılandırmacılığın öncülerinden biri olarak kabul etmektedir (Oberst, 1998).

Vaihinger'in düşüncelerinden etkilenen bir diğer isim bireysel yapılandırmacı psikoloji kuramıyla ünlü George A. Kelly olarak kabul edilmektedir. Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı, yapılandırmacılığa klasik bir bakış açısı kazandırmıştır (Snyder ve Lopez, 2002: ss. 746). Kelly'nin kuramına göre düşünme süreçleri, bilişsel deneyimlere bağlı olarak gelişmektedir. Gelişen bilişsel yapılar kişilere gelecekte karşılaşacakları olayların anlamlarını çıkarmada yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla çocuklar deneyimlerine dayanarak çevrelerindeki dünya ile ilgili sabit ve fonksiyonel yapılar geliştirmiş olarak okul ortamına gelmektedir. Çocukların bu yapıları, bilimi keşfetmelerini ve bu keşiflerini yorumlamalarını etkilemektedir. Bu görüşte çocukların fikirleri, çevrelerinde gördükleri nesne ve olayları kafalarında anlamlı bir bütüne oturtmak için kendi deneyimlerine dayalı açıklamalar olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Uşak, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşıma ölçme ve değerlendirme alanında da katkı getiren Kelly'nin 2005 ilköğretim programlarında da kullanılan yapılandırmacı grid yaklaşımına, araştırmının yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirme bölümünde yer verilmiştir.

1. 2. 2. Yapılandırmacılığın Kuramsal Gelişimi

Bilgi üzerine gelişen epistemolojik açılımların sonucu her ne olursa olsun sonuçta eğitim ve öğretim açısından bilginin öğrenilmesi önemsenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme üzerine açılımlarda davranışçı ve bilişsel kuramlar karşımıza çıkmaktadır. Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayarak, öğrenciyi basit bir mekanizma olarak kabul etmektedir. Bu düşünceden hareketle öğrenciyi kontrol edilebilecek ve kolayca şekillendirilebilecek birer mekanizma olarak kabul eden davranışçı yaklaşım, değişen şartlar ve öğrenme psikolojisindeki gelişmeler sonucu günümüzde popülerliğini oldukça yitirmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme öğretme sürecinde öğretmen "bilgiyi aktaran" öğrenci ise "bilgiyi alandır". Yani öğrenme-öğretme sürecinin temelinde öğretmen vardır. Bu yaklaşım sonucu, öğretmenin merkezde olduğu öğrenme ortamında öğrenciler ezbere yönelmekte, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarı sağlanamamaktadır (Koç ve Demirel, 2006).

Bu noktada bilgi işlemeye dayalı bilişsel yaklaşım öğrenmeyi anlamak için zihinsel süreçlere verdiği önemle devreye girmektedir. Bilişsel kuramcılar bireylerin zihinsel süreçler sonucu öğrendiklerini, irdeleyen, sorgulayan ve sonuçlara ulaşan varlıklar olduklarını savunmaktadır. Ne var ki bilişsel kuramcılar da davranışçılarla paralel şekilde öğrenme sürecinde öğreneni çevresinden ayrı kabul etmektedir. Başka bir deyişle hem davranışçılığın hem de bilişselciliğin temelinde nesnelci yani bilgiyi bireyden ayrı kabul etmeye dayalı yaklaşım yatmaktadır. Nesnelci yaklaşımda temel olarak dünyayla ilgili gerçek bilginin var olduğu kabul edilmektedir (Jonassen, 2004: ss. 770).

Yapılandırmacılar nesnelcilerin yani davranışçı ve bilişsel kuramcılarının aksine insan beyninin esnek, kendini değiştiren, yaşayan, özgün ve kendini yeniden şekillendiren bir yapı olduğunu savunmaktadır (Koç ve Demirel, 2006). Öğrenme pasif ya da basit bir biçimde nesnel değildir. Yapılandırmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde bilgi almadığını savunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler bilgiyi kendine özgü yapılarda yaratmakta ve kendi yapılarına göre yeniden düzenlemektedir. Bununla birlikte, yapılandırmacı kuramın ve araştırmanın ilerleyen bölümlerinde açıklanacak olan sosyal yapılandırmacılığın öncülerinden Lev Vygotsky bireyin zihinsel gelişiminde sosyal etkileşimin önemi üzerinde durmaktadır (Barton, 2009: ss. 96).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi ve inanışlar öğrenen tarafından oluşturulur. Yapılandırmacılar öğrenenleri boş bardaklar gibi düşünmek yerine sınıfa deneyimleriyle anlamlandırdıkları birikimleri ile gelen bireyler olarak kabul etmektedir. Bu nedenle öğrenenler karşılaştıkları yeni bilgiyle karşılaştıklarında bilgi karşısında duvara çarpmış gibi olmaz aksine bilgiye Piaget'in belirttiği şekilde uyum sağlar ya da yanlışları varsa şemalarını yeniden düzenler (Lambert, Walker, Zimmerman ve Cooper, 2002: ss. 26). Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı şekilde açıklanacak olan Piaget'e göre bilgi edinme, uyum sağlamaya dayanır. Birey diğer bireylerle, nesnelere, organizmalarla girdiği etkileşim sonucu kendi bilgisini sürekli şekilde değerlendirir. Bu değerlendirme süreci bireyin var olan bilgi yapılarının yeniden yapılandırılması ya da yepyeni bir yapı ile sonuçlanabilir.

Temel özellikleri yukarıda açıklanan yapılandırmacılık, araştırmanın "Yapılandırmacı Düşüncenin Tarihsel Gelişimi" bölümünde bahsedildiği üzere aslında yeni bir kavram değildir. Yapılandırmacılık, felsefe olarak başlayan, sosyoloji ve antropolojide, daha sonra da psikoloji ve eğitimde benimsenen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Tacconi, 2000: ss. 33). Bu nedenle yapılandırmacılığın kuramsal gelişimini daha iyi anlayabilmek için yapılandırmacı kuramın temel ilkelerini oluşturan isimleri incelemek önemli görülmektedir.

Yapılandırmacı kuramın temel ilkeleri incelendiğinde, yapılandırmacılığın, alanında uzman eğitim araştırmacıları ve kuramcıları olan Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey ve bu araştırmanın "yapılandırmacı düşüncenin tarihsel gelişimi" bölümünde bahsedilen Kelly'nin çalışmalarına dayandığı kabul edilmektedir. Bu kuramcıların çalışmalarından esinlenerek yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ortaya konmuş, öğretim programlarına ve eğitsel uygulamalara yön verilmiştir (Kuhlthau, Caspari ve Maniotes, 2007: ss. 13).

Jean Piaget yapılandırmacı kuramın önde gelen isimlerinin başında kabul edilmektedir. Piaget çocukların anlama süreçleri üzerine yapılan çalışmalarda en etkili alan bilimcisi olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar kendini yaşamının ilerleyen dönemlerine kadar yapılandırmacı olarak tanımlamadıysa da “Çocuklar kendi bilgilerini kendileri yapılandırır ve bu bilgi yetişkinlerinkinden farklıdır, zaman içinde değişir ve gelişir” ifadeleriyle yapılandırmacılığı somutlaştıran isimlerin başında gelmektedir. Piaget’e göre çocuklar, bilgilerini kendi aktiviteleri sonucu yapılandırmaktadır (Aydın ve Uşak, 2003). Piaget’e göre (Akt: Yavuz, 2006: ss. 6):

“Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilmez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir. Öğrenilecek bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından öğrenen bireyin beynine aynen aktarılması uygun değildir. Bunun yerine, her çocuk önceki bildiklerinin üzerine deneyimleri sonucu edindiği yeni bilgilerle kendi anlamını inşa eder. Böylece yeni bilgi, öğrenciye kişisel bir anlam sağlar”

Bu görüşe göre, birey kendi birikimi ve deneyimi ile bilgiyi özümsemekte ve yeni duruma uyum göstermektedir. Çağdaş yapılandırmacı yaklaşımın temelinde de, daha önceki bilginin üzerinde inşa edilen bilginin özgün biçimde sentezlenmesi yatmaktadır.

Yapılandırmacılığı eğitim alanına yansıtmaya çalışan önemli isimler arasında Jerome Bruner gelmektedir. Bruner yapılandırmacılığa dayalı bir öğretim sürecinin öğrencilerin mevcut bilgi ve kapasitelerini ortaya koymalarını teşvik edecek biçimde tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir (Lewis-Beck, Bryman ve Liao, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitimciler bu anlayışı öğrenme-öğretme sürecine yansıtırken öğrenmek ve bilmek için “anlam” öğesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. “Anlam” ister bireysel ister grupla olsun, sonuç olarak öğrenen tarafından yapılandırılmaktadır. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, öğrenenin pasif bir alıcı yerine etkin bir katılımcı olmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen merkezli bir öğrenme öğretme süreci yerine öğrencinin kendisini yönettiği, öğrenci merkezli bir süreç üzerinde durulmaktadır (Açıkgöz, 2008; Gura ve King, 2007).

Yapılandırmacılığa katkı getiren bir diğer isim psikolog ve felsefeci John Dewey'dir. Dewey yapılandırmacılık ismini kullanmamış olmasına karşın görüşleri yapılandırmacılığın anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Dewey öğrenme üzerindeki düşüncelerini ifade ederken, öğrenenlerin bilgilerini bireysel deneyimler yoluyla öğreneceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte Dewey öğrenmenin sosyal bir yönü olduğunu ve işbirliğine dayalı öğrenmenin bilginin sosyal ortamda yapılandırılmasını sağlayacağını ifade etmiştir (Lambert vd., 2002).

Jonassen (1991) yapılandırmacılığı, öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisinin onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu olduğunu belirtmektedir. Bilginin oluşmasında zihinsel süreçlerin ve deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır.

Yapılandırmacılar nesnelcilerden (davranışçı ve bilişselci) farklı olarak evrensel olarak bilginin bilenden, diğer bir söyleyişle bireyden bağımsız olmadığını savunmaktadır. Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli bilgiyi alarak kendine göre anlamlandırmaktadır. Dolayısı ile elde edilen bilgiye anlam, birey tarafından var olan inançları ve deneyimleri yoluyla yüklenmektedir. Bilgi ise evrensel doğruların tam bir seti değildir. Bilgi bireyden bireye değişmektedir ve değişmeyen bilgi yoktur. Bu nedenle, Airasian ve Walsh (1997) bilginin tam olarak "doğrulanamayacağını" belirtmektedirler.

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağıdır (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğretimden daha çok bilgi ve öğrenme ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır (Demirel, 2000). Perkins'e göre (1999) yapılandırmacı yaklaşımın özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması bulunmaktadır. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede, yalnızca okumak ve dinlemek yerine, tartışma, görüşleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve görüşleri paylaşma gibi etkinliklerle diğer bir söyleyişle, öğrenme sürecine etkin katılarak öğrenme gerçekleşmektedir. Yapılandırmacılıkta bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, bilgiyi yaratmakta ya da tekrar keşfetmektedirler (Perkins, 1999).

1. 1. 2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır. Aslında yine yapılandırmacılığın farklı bakış açıları olarak değerlendirilebilecek söz konusu türler bilginin oluşumunun nasıl gerçekleştiğini kendi bakış açılarına göre açıklamaktadır.

Bu aşamada öğrenmeye ve öğrenme biçimlerine farklı yönlerden bakan bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık yaklaşımlarının açıklanması yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi anlaşılması bakımından yararlı olabilir.

1. 2. 3. 1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin zihinsel gelişim kuramını kullanmaktadırlar. Bilişsel yapılandırmacılara göre öğrenme Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge ilkeleriyle açıklanmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın hareket noktası, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu yapı dengededir. Birey, yeni bilgiyi bu mevcut bilişsel yapıyı kullanarak anlamlandırmaktadır. Yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısı içine özümlemektedir. Ancak yeni bilgiler var olan bilgilerle çelişiyorsa birey yeni bilgiyi özümleyememekte, bilişsel bir dengesizlik yaşamakta ve bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalmaktadır. Birey bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümlemektedir. Böylece birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Salman, Atılboz ve Saygın, 2006).

Burada özümleme ile ifade edilmek istenen yeni bilgiyi eski bilgiye uydurmaktır. Diğer bir deyişle özümleme mevcut bilgiyi yeni bilgiler öğrenmek için kullanmaktır. Piaget bilişsel yapıyı insan zihnini ya da zekâsını yönlendiren esnek ve birbirine bağlı bilgi sistemleri olarak açıklamaktadır. Bir biyolog olarak Piaget zekâyı bir adaptasyon ve asimilasyon süreci olarak tanımlamıştır. Ona göre tüm organizmalar yaşamak için çevrelerine uyum sağlamaktadır. Piaget

asimilasyon kavramını mevcut bilginin yardımı ile karmaşık bilgilerin öğrenilmesi olarak ifade etmektedir. Bu nedenle yeni bilginin eski bilginin üzerine eklenmesi ile bilişsel yapı değişmektedir. Bireyin zihinsel yapısı ile çevreden edinilen yeni bilgi arasında Piaget tarafından dengeleme olarak ifade edilen aşama gerçekleşmektedir. Piaget'in dengeleme kuramı olarak adlandırılan bu yaklaşım bireyin öğrenme sürecinde geliştirdiği bilişsel denge ile ilgilidir (Kincheloe ve Horn, 2008: ss. 193).

1. 2. 3. 2. Radikal Yapılandırıcılık

Radikal yapılandırıcılık, Von Glasersfeld tarafından ortaya atılan ve diğer yapılandırıcılık yaklaşımları ile benzer yönlerinin yanında farklı düşünceleri de bulunan yapılandırıcı düşünce şeklidir. Radikal yapılandırıcılık öğrenme yaklaşımı geliştirmeye yönelik bir girişimdir ve bilgi, gerçek, doğru gibi köklü kavramların radikal değişimler geçirmesi gerektiğini savunmaktadır (Şengül, 2006).

Radikal yapılandırıcılık bilgi üzerine düşünme yolu ve bilme işidir. Yapılandırıcı yaklaşımda, olan ya da olmayan şeyler hakkında hiçbir şey söylenmemektedir. Ancak bu, bireyin istediği her bilgiyi mükemmel şekilde yapılandırabileceği anlamını da taşımamaktadır. Burada iki ilke çok önemlidir. Bunlar:

1. Bilişsel organizmalar zevk için bilgi edinmezler.
2. Deneyimleri üzerinden tutum geliştirirler.

Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse bilişsel organizmalar bilginin istedikleri tarafını almakta diğer taraflarını istememektedir. Birey pasif değildir. İhtiyaçları tarafından yönlendirilmektedir. Sonuç olarak bireyin davranışları hedefe dayalı hale gelmekte ve böylece birey benzer deneyimler karşısında davranışı tekrarlamakta ya da istenmeyen davranışlardan kaçınılabilmektedir. (Glasersfeld, 1996).

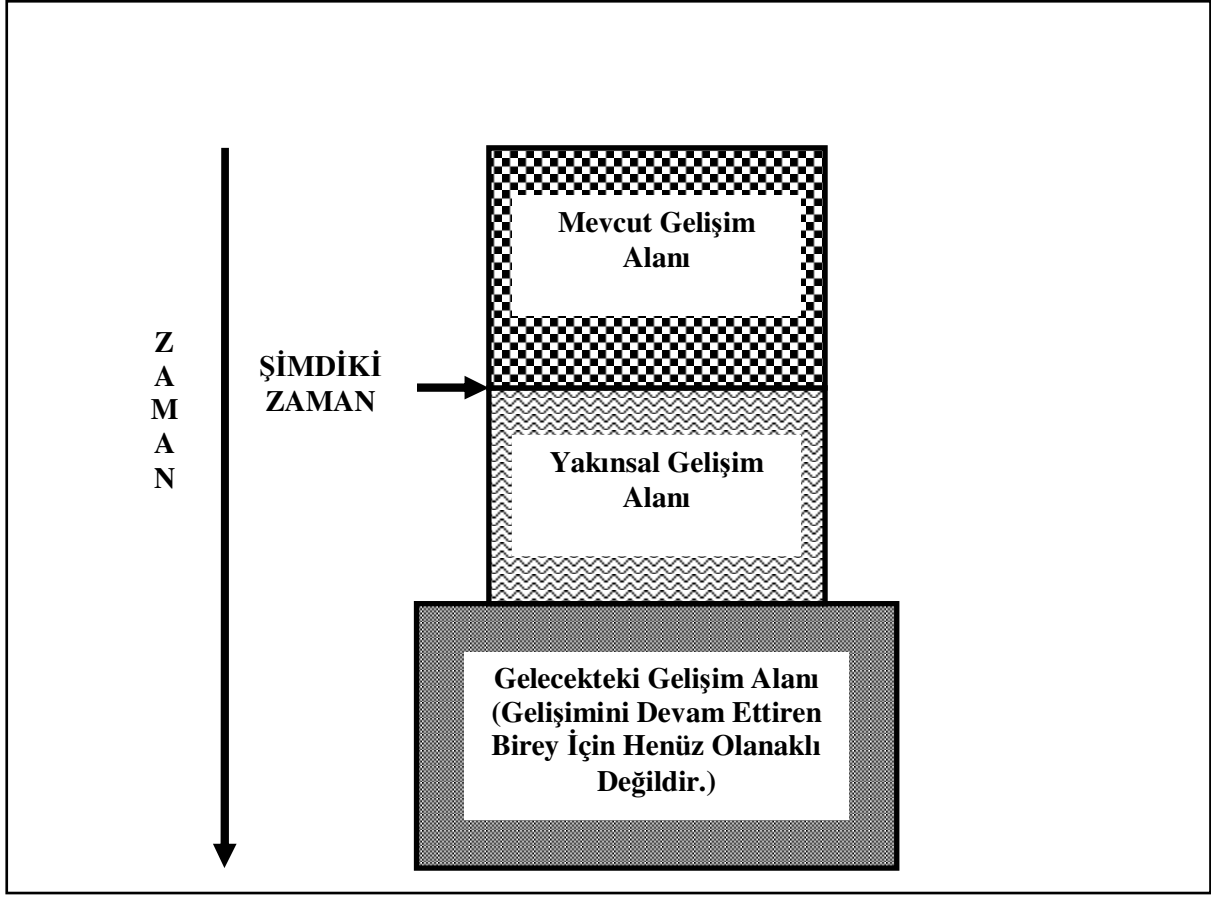
Radikal yapılandırmacılık bilginin keşfedilmediğini bireyler tarafından yaratıldığını savunmaktadır. Bu düşünceye uygun olarak da bilginin kaynağı dış dünya değil bireyin yaşantıları olarak görülmektedir.

Radikal yapılandırmacılık bilgiye daha çok bireysel açıdan yaklaşması ve öğrenenin toplumsal yönüne fazla önem vermemesi açısından eleştirilmektedir. Radikal yapılandırmacılığa yönelik bu tepkilerin sonucu olarak sosyal yapılandırmacılık ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2008).

1. 2 .3. 3. Sosyal Yapılandırmacılık

Bazı kaynaklarda toplumsal yapılandırmacılık olarak da karşımıza çıkan sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin kuramlarını kullanmaktadır. Sosyal gelişim kuramının öncüsü Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuş, bilginin sosyal etkileşimlerle oluşturulduğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001'den Akt: Salman vd., 2006). Vygotsky, Piaget gibi bilginin bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığını ve bilginin kaynağının insanın deneyimleri olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, Vygotsky bireyi fiziksel ve sosyal çevresinden izole, yalnızca iç süreçlerle kabul eden Piaget'ten farklı olarak, bireyin sosyal etkileşiminin bilgiyi yapılandırmadaki kritik önemine işaret etmektedir. Bu düşünce Vygotsky'nin "Yakınsal Gelişim Alanı" olarak bilinmektedir (Sierpinska ve Kilpatrick, 1998).

Uluslararası alanyazında ZPD (Zone of Proximal Development) olarak geçen bu alan çocuğun çevresinde karşılaştığı problemleri çözerken yetişkinlerden yardım aldığı alandır. Çünkü çocuk içinde bulunduğu gelişim düzeyinin özellikleri itibariyle bazı sorunları çözemez durumdadır (Akay ve Yelken, 2008). Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı Şekil 1.2.3.3.'de verilmiştir.



Şekil 1.2.3.3. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı

“Kaynak: Valsiner, J. (2000) *Culture and Human Development*, Sage Publications: Thousand Oaks, CA, ss. 44”

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramına göre (1978'den Akt: Rains, Kelly ve Durham, 2008) bir öğretmenin rolü yakınsal alan içinde kalarak çocuğun bir sonraki aşamaya geçmesine destek olmaktır. Vygotsky'nin kuramı çocukların bugün destek alarak yapabileceği eylemleri, yarın kendi başlarına ustalıkla başarabileceklerini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre doğru şekilde sağlanan rehberlik yardımıyla istenen performans ve ardından yeterlilik gelebilir (Cazden, 1981'den Akt: Rains vd., 2008).

Bu noktada genellikle Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramıyla ilişkilendirilen sosyal öğrenme kuramını ya da diğer kullanılan ifade şekliyle model olarak öğrenmeyi ortaya atan Albert Bandura'dan bahsedilmesi önemli görülmektedir (Leonard, 2002: ss. 177). Bandura sosyal öğrenme kuramında bireyin davranışlarını zihinsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklamaktadır (Aparece, 2005: ss. 122). Daha açık bir ifade ile

Bandura bireyin öğrenmesinin daha çok diğer insanlarla geçirdiği sıradan günlerde gerçekleştiği üzerinde durmaktadır. Örnek olarak Bandura, çocukların dil öğrenmesinde ebeveynlerinin hayati bir önemi olduğunu belirtmektedir (Philips ve Soltis, 2004: ss. 60). Kısaca ifade etmek gerekirse, sosyal öğrenme kuramında bireylerin diğer bireylerden gözlemleyerek, taklit ederek ve model alarak nasıl öğrendikleri üzerinde durulmaktadır (McEwen ve Wills, 2006: ss. 395). Bu aşamada Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramının en üst alanıyla Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında üzerinde durduğu model olma ve bilişsel rehberliğin benzer olduğu görülmektedir (Leonard, 2002: ss. 177). Bu görüşü destekler nitelikte Bandura yakın zamanlarda yapılandırmacılığı ve sosyal bilişi destekleyen araştırmalar üzerine yoğunlaşmıştır (McEwen ve Wills, 2006: ss. 395).

Yapılandırmacılığa katkı getiren bir diğer düşünce biçimi olarak kabul edilebilecek hatta bazı kaynaklara göre yapılandırmacı yaklaşımla aynı olarak kabul edilen sosyal yapılandırmacılık, özellikle öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında öğretmenin ve çevrenin rolünü açıklaması bakımından yapılandırmacı öğrenme ortamları üzerine yapılan bu araştırmada önemli bir hareket noktası olarak düşünülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenme ortamları ve öğretim ile arasındaki ilişkisinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

1. 2. 4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretim

Yapılandırmacı yaklaşımın hareket noktası bilgi ve bilme ile ilgili olduğu için aslında öğrenme-öğretme süreçleri ile fazla ilgilenmez. Bu nedenle yapılandırmacılığın öğrenme öğretme sürecine nasıl yansıtılacağı ayrı bir çalışma alanı olmuştur (Driver ve Oldham, 1986'dan Akt: Açıköz, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda okul öğrenenlerindir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen geleneksel "bilgiyi aktaran" otorite anlayışını terk etmektedir. Bunun yerine öğrencilerine "öğrenme yaşantıları sağlayan" ve "öğrencileriyle birlikte öğrenen" bir rehber

olmaktadır. Bunu sağlayabilmek için öğretmen, öğrenenlerle karşılıklı etkileşim içinde olduğu etkin bir rolü benimsemelidir.

Bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığı üzerine odaklanmaktadır. Öğrenenler ne biliyor, gelecekte neyi bilmeye ihtiyaçları olacak, bilgiyi nasıl yapılandıracaklar soruları, yapılandırmacı öğrenmenin odaklandığı noktalar olarak ön plana çıkmaktadır (Fer ve Cırık, 2006).

Gerçek hayatta bir yapının oluşması için temellere ihtiyaç duyulur. Yapılandırmacı yaklaşımda da öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturacakları düşünüldüğünden, öğrencilerin ön bilgi sahibi oldukları diğer bir deyişle temel bilgilere sahip oldukları öngörülmektedir. Açıköz'e göre (2008) bu düşünce anaokulundaki çocukların bile çeşitli konu alanları ve kavramlarla ilgili düşünceleri olduğu düşünüldüğünde hayatın içinde yer alan doğal bir süreçtir. Öğrenci yeni karşılaştığı bir durumda edindiği bilgiyi geçiş deneyimleri ile ilişkilendirerek anlamlandırmakta ve kendi bilgi yapısını oluşturmaktadır. Öğrenci sınıf ortamında bunları ifade edebilir. Yazılı, sözlü ya da diğer biçimlerde ifade ettiği öğrenmeleri öğretmen değerlendirebilir.

Öğretim açısından her bireyin yaşantıları ve yaşantıları sonucu oluşturduğu anlamlar farklı olabileceğinden öğretmen öğrencilerini eleştirmemeli, yargılamamalı ya da reddetmemelidir. Bu davranış öğrenmeyi zorlaştırabilir hatta imkânsız hale getirebilir. Yapılması gereken öğrenciyi dinlemek, zihninden geçenleri keşfetmeye çalışmak ve onun kavramsal yapılarına uygun çözümler üretmeye çalışmaktır. Çünkü bizim yanlış ya da hatalı olarak değerlendirdiğimiz bazı olgular öğrencilere göre doğrular olabilir (Açıköz, 2008; Larochelle, Bednarz, Garrison ve Garrison, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitsel hedefleri öğrenen diğer bir söyleyişle birey bağlamında oluşmaktadır.

1. 2. 5. Yapılandırıcı Yaklaşımın Eğitsel Hedefleri

Geleneksel eğitime ilişkin yaklaşımlarda nesnel bilginin varlığından hareketle geliştirilen öğretim tasarımlarıyla dış dünyaya ilişkin nesnel bilgilerin ve gerçeklerin öğrenenlerin zihinlerine aktarımı hedeflenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım temelli tasarımlarda ise dış dünyaya ilişkin verilerin bireyler tarafından yapılandırılarak bilginin ve bireysel gerçekliklerin oluşturulması, bireylerin kendi anlamlarını çıkarmaları hedeflenmektedir (Jonassen, 1991).

Yapılandırıcı öğretim tasarımlarında planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınmaktadır. Yalnızca yeni öğrenmeler değil önbilgiler de dikkate alınmakta ve değiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilmektedir (Açıkgöz, 2008). Yapılandırıcılığın hedefleri, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme süreçlerine dayalıdır (Gura ve King, 2007). Bu nedenle öğrenme sürecindeki değişkenlerin iyi organize edilmesi gerekmektedir. Bu değişkenlerin organizasyonu ise yapılandırıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla ilgilidir. Yapılandırıcı öğrenme ve yapılandırıcılığın eğitsel hedefleri açısından, eğitim programlarında ya da planlarda hangi yaklaşım, yöntem ya da teknik benimsenirse benimsensin hedeflenen öğrenmeler öğrenme ortamında gerçekleşmektedir.

Yapılandırıcılığın yansıması öğrenme süreçlerinde, diğer bir deyişle öğrenme süreçlerinin tümü olarak nitelenebilecek öğrenme ortamlarında kendini bulmaktadır. Bu nedenle yapılandırıcılığı gerçek anlamda hayata geçirmek için yapılandırıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması ile ilgili ayrıntıların incelenmesi ve bilinmesi gerekmektedir.

1. 2. 6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Nitelikli bir öğrenme ortamı, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre birlikte çalışarak ve bilgiyi anlamlandırarak öğrendikleri zaman etkili ve verimli olabilmektedir. Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye etkin olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Çağdaş bir anlayış olarak yapılandırmacı yaklaşımın da aynı paralelde düşünceler öne sürdüğü görülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarının geleneksel ortamlardan pek çok farklılığı bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireyler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almakta ve etkin olarak sürece katılmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılanmalar bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu temele dayanarak yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla daha zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir (Yaşar, 1998'den Akt: Acat vd., 2007). Bunun sonucunda öğrenciler çevrelerine karşı daha duyarlı, daha dikkatli olacak ve öğrenme hedeflerine daha fazla ilgi duyacaklardır. Bu yaklaşıma uygun zengin bir öğrenme ortamı öğrencilerin bilgiye ulaşımını kolaylaştıracak ve daha kolay sentez yapmalarını sağlayacaktır (Anagün ve Anılan, 2005'ten Akt: Acat vd., 2007).

Yapılandırmacı öğrenmenin yansıması, öğretim ortamında kendini göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamı bilginin beslendiği ve büyütüldüğü yerdir (Brumbaugh ve Rock, 2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı deneyimler yaşanan, planların esnek olduğu, öğrencilerin bilgilerini yapılandırması için uygun bir ortamı ifade etmektedir. Öğretmenin bu ortamdaki etkili rehberliği yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli olmasına rağmen oldukça önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan, etkin katılımına dayalı, üst düzey düşünme becerilerinin desteklendiği, deneyimler kazandıracak etkinlikler barındıran, sosyal etkileşimin ve iletişimin önemsendiği bir süreç yaşanmaktadır.

Jonassen ve Land'a göre (2000) 1990'lı yıllarda başlamak üzere yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun program tasarıları geliştirmek üzere dikkat çekici çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların amacı gelişen teknolojinin kapasitesini eğitim ortamına yansıtmak, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hedeflerini gerçekleştirilmede, nitelikli ve coşkulu tartışmalar yoluyla öğrencilerin özgün görüşler ortaya atmalarını teşvik edici öğrenme ortamları yaratmaktır. Ne var ki hala yapılandırmacılıkla ilgili temel kavram ve konularda bile problemler yaşanmaktadır. Örnek olarak, yapılandırmacılığın tam olarak anlaşılabilmesi (temel özelliklerinin anlaşılabilmesi) ve öğretmen tarafından yapılan göstermelik rehberlik gibi uygulamada yaşanan büyük sorunlar göze çarpmaktadır.

Jonassen ve Land (2000) yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlenirken etkili olabilecek üç anahtar konu üzerinde durmaktadır:

a. Geleneksel Eğitim Anlayışının Otoriter ve Durağan Eğitim Anlayışı: “Öğretmen Eski, Mantık Yeni”

Yapılandırmacılığın benimsendiği eğitim sistemlerinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim vermeleri beklenmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin geleneksel eğitime ilişkin ders anlatımı, çalışma kâğıtları ve alışılmış öğrenme etkinlikleri gibi uygulamaları devam ettirdikleri görülmektedir. Geleneksel eğitime uygun, alışılmış öğrenme etkinlikleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Böylece yapılandırmacı öğrenme, geleneksel hedeflere ulaşmaya çalışan bir yaklaşıma dönüşmekte, bununla birlikte öğrenme ortamı da, Petraglia'nın (1998) verdiği isimle “evcilleştirilmiş yapılandırmacılık” haline gelmektedir. Sonuç olarak, öğrenenler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tahminler üretmek, yorumlamak ve bilgileri analiz etmek yerine, veri tabanlarını ya da kaynakları tarayarak soruların belirli cevaplarını aramaya yönelmektedir.

b. Öğrenilmiş Çaresizlik ve İtaatkâr Öğrenciler: “Sınavda Bu da Sorulacak mı?”

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme hedeflerini ve ihtiyaçlarını öğrenciler belirlemekte ya da oluşturmaktadır. Öğrenciler birçok farklı kaynaktan yararlanmakta, kaynakları değerlendirmekte, hipotezler üretmekte, hipotezlerini sınamakta ve buna benzer üst düzey davranışlar sergilemektedir (Holland, Holyoak, Nisbeth ve Thargard, 1986).

Bununla birlikte öğretmenler de konuyu anlatmak yerine açıklamakta, öğrenme sürecini yönetmek yerine rehberlik rolünü üstlenmekte ve otorite kurmak yerine öğrencilerin bir şeyler ortaya koymasına olanak tanımaktadır. Birçok öğretmen ve öğrenci için bu durum, geleneksel öğrenme etkinliklerinden ve konu merkezli program uygulamalarından radikal bir ayrılık anlamına gelmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmenler bilgiyi yönetmekte, neyin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermekte, sınıf geçme standartlarını oluşturmakta ve öğrencileri bunları gerçekleştirmeye zorlamaktadır. Ayrıca geleneksel eğitim anlayışında, öğrencilere bilmeleri gereken bilgiler, bilgilerin hangisinin doğru ya da yanlış olduğu ve iyi öğrencilerle kötü öğrencileri ayıran standartların neler olduğu anlatılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi öğretmen tarafından doğrudan aktarılmamalı, öğrenen tarafından yapılandırılmalıdır (Tomei, 2008: ss. 46).

1990’ların sonuna doğru, yapılandırmacılar öğrencinin kendi özdenetimini ve stratejik süreçlerini yapılandırmasının, öğrencilerin öğrenme ortamının karmaşık yapısını yönetmesinde yardımcı olduğunu vurgulamışlardır (Scardamalia, 1989). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler geleneksel öğrenme ortamlarındaki öğrencilere göre daha iyi öğrenme ürünleri ortaya koymaktadır (Parker ve Becker, 2003; Tynjala, 1999’dan Akt: Tomei, 2008: ss. 46). Bu nedenle öğrenenlerin uygun yapılandırmayı ve farklı durumlar karşısındaki uyum sürecini nasıl oluşturduklarını belirlemek önemli görülmektedir. Öğrenci merkezli hedeflere uygun stratejiler olmadan, öğrenciler öğrenme

ortamlarının gerektirdiği uygun davranışları gösteremeyebilir ve kendi stratejilerini geliştiremeyebilirler.

c. Kalıplaşmış Çelişki (Paradoks): “Ne Bildiğimi Biliyorum.”

Geleneksel eğitim anlayışlarında, bilgiye olan bakış açısı ve kalıplaşmış düşünce yapısı kendini çok kullanılabilir ve işe yarar olarak gösterse de, yarım kalan, eksik ve büyük oranda yanlış, öğrenmeyi desteklemek yerine öğrenme sürecine müdahale eden kuramlarla kendini göstermektedir (Jonassen, 1999).

Bahsedilen bu çelişki yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikle kaçındığı düşünme şekillerine örnektir. Geleneksel öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin eski tip bilgi anlayışına, zorlamaya ve belirli bir yöne ilerlemeye yönelik öğrenme ortamlarına eğilimi olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım öğrenme konusunda tutucu ve kalıplaşmış bir anlayış oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler kendi anlayış ve arayışlarını gerçekleştirme, bunun yanında sistemin verdiği bilgi dışında bilgilere ulaşma konusunda geri kalmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarındaki bu çelişkiye karşı yapılandırmacılıkta bu olumsuzluk öğrenenin aktif rol üstlenmesiyle ortadan kalkmaktadır. Bu konuda Piaget (1960’dan Akt: Tomei, 2008) öğrenenlerin öğrenme ortamlarını oluşturmada aktif ve yapılandırmacı olduklarını belirtmektedir.

Özetle, bilgiye olan alternatif bakış açılarına göre farklı öğrenme ortamı tasarımları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kavrama süreci ile ilgili gelişmeler yaşanmasına karşın hala çok fazla sorular ve sorunlar bulunmaktadır. Her ne kadar bazı çalışmalar yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili sorunları tanımlasa da, diğer birçok araştırma dikkate değer yararlar olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu açıklamalar ışığında söylenebilir ki; bir eğitimci için yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağını ve oluşturulacağını, yararlarını ve sınırlılıklarını bilmek eğitsel bir zorunluluktur (Jonassen ve Land, 2000).

Brooks ve Brooks’a göre (1999) yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen, öğrencileriyle işbirliği içinde aşağıdaki etkinlikleri yapmalıdır:

1. Öğrencinin özerkliğini ve girişimlerini desteklemelidir.
2. Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham veriler ve birincil bilgi kaynakları kullanılmalıdır.
3. Bir öğrenme görevini oluştururken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlenmek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermelidir.
4. Bir öğrenme görevi oluştururken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etmelidir.
5. Bir öğrenme görevini oluştururken, görevin doğrudan parçalara ayrılması yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlanmalıdır.
6. Dersi öğrenci tepkilerine göre yönlendirmeli, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmelidir.
7. Öğrenilecek konuyla ilgili görüşleri öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını belirlemelidir.
8. Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşı nitelikte öğrenme deneyimleri sunmalı, öğrencilerin olabildiğince farklı açılardan düşünmelerini ve tartışmalarını sağlamalıdır.
9. Öğrencilerin ilgilerini çekecek problemler ortaya atmalıdır.
10. Öğrencilerin hem öğretmenin kendisiyle, hem diğer öğrencilerle diyalogunu desteklemelidir.
11. Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak öğrencilerin konuyu araştırmalarını desteklemeli ve öğrencilerin kendi arkadaşlarına sorular sormasını özendirilmelidir.
12. Öğrencilere bir soru yönelttiğinde, olası bir yanıt üzerinde düşünebilmeleri için yeterince bekleme süresi tanınmalıdır.
13. Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman vermelidir.

14. Öğretim sırasında, öğrenme döngüsü (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) modelini kullanarak öğrenenlerin doğal merakını beslemelidir.

15. Öğrencilerin başarısını, öğrenme bağlamına göre değerlendirmelidir.

Yılmaz'a göre (2006) yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'deki okullarda tam olarak uygulanabilmesinin; fiziksel çevre, toplumsal kültür ile öğretmen ve öğrencinin öğrenmeye bakış açısının değişmesiyle gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Böyle bir değişimin de bir anda olmayacağı, ancak adım adım gerçekleşebileceği söylenebilir.

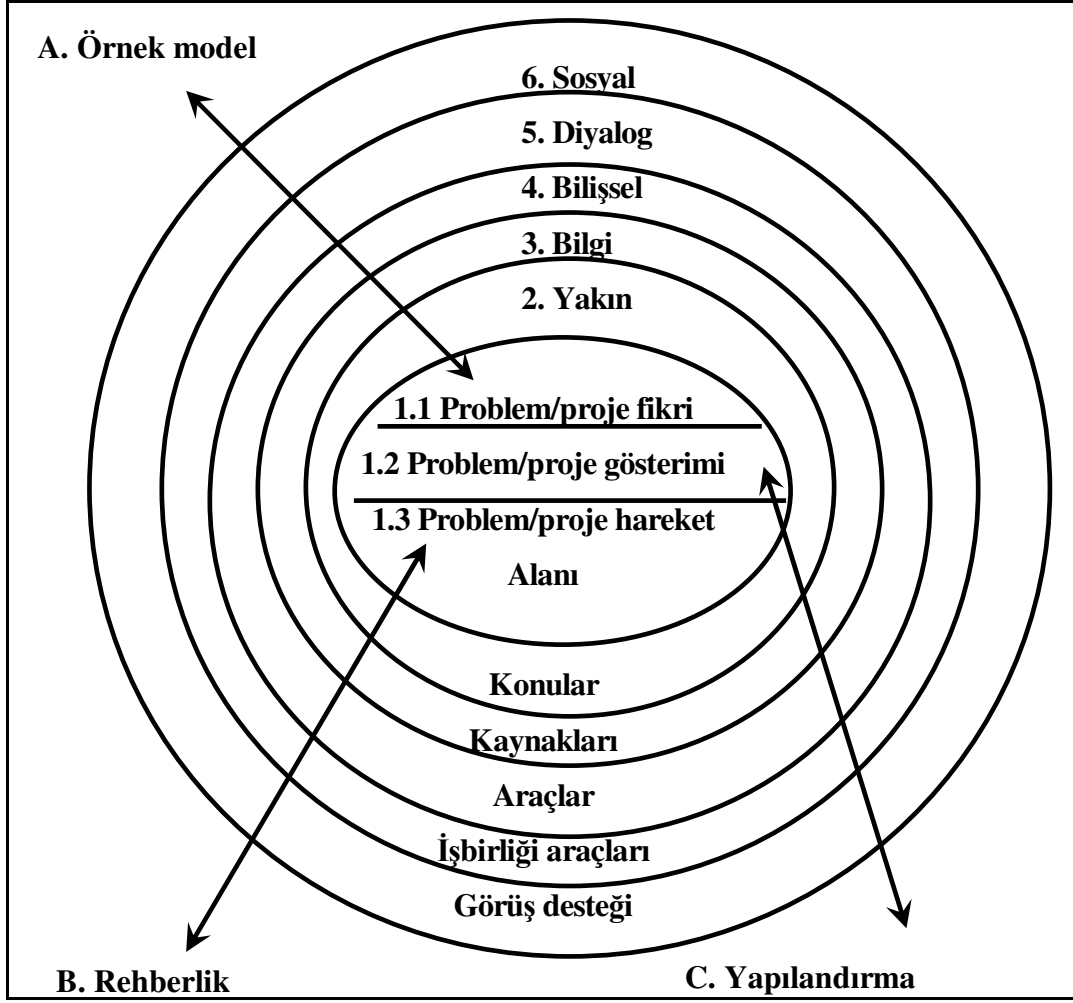
Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımda sık sık öğrencinin bilgiyi yapılandırması üzerine vurgu yapılsa da öğretmenin, yöneticilerin ve öğrenme ortamlarının rolü çok önemlidir. Öğretmen, öğrencileri karşılaşılan durumla ilgili olarak kendi sorgulamalarını yapmaları ve sonuca (sonuçlara) kendilerinin ulaşmaları için açıklayıcı etkinliklere yönlendirmektedir. Öğretmen her öğrenciyle etkileşim içerisine girerek çocuğun yeni bilgiyi nasıl yapılandığına görmekte, öğrencinin bilgiyi kendisi için anlamlı ve geçerli bir şekilde yapılandırması için yardımcı olarak onun anlamlı sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır (Yavuz, 2006). İlk bakışta yalnızca öğrenciler üzerinde odaklanmış görünse de yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene ve öğrencinin öğrenme çevresine verdiği önem dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bilgilerini ve deneyimlerini yapılandırmaları için gerekli ortamın hazırlanması, öğretim boyutunun ana görevi olarak öne çıkmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının getirdiği köklü kabul edilebilecek bu değişiklik öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerinde büyük değişiklikler önermektedir. Geleneksel eğitim anlayışlarında öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğretmen öğrenciyi öğrenme öğretme sürecine katma yükümlülüğünü taşımaktadır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilerin deneyimler yaşaması ve yaşadığı deneyimler sonucu kendi bilgilerini yapılandırmasını sağlama görevini üstlenmektedir (Rogers ve Howard, 2009: ss. 421). Bu anlayış öğrenme ortamlarında da büyük değişiklikleri beraberinde getirmektedir.

Jonassen'a göre (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bulunması gereken özellikler adına önerileri (özellikle soru, konu, probleme dayalı öğrenme ya da proje tabanlı öğretim yaklaşımlarını kullanılırken) aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenmeyi sağlamak için dağınık olmayan, iyi hazırlanmış bir problem (ya da soru, konu, proje) seçilmeli.
 - Problem öğrenenin konuyu sahiplenmesi için ilgi çekici, öğrenene yakın ve cazip gelecek şekilde oluşturulmalı.
 - Problem sınırlandırılmamış ya da kısıtlanmamış olmalı.
 - Problem gerçek ya da gerçeğe yakın olmalı.
 - Problemin tasarımı, içeriği, sunumu ve hareket alanını göstermeli.
2. Bilişsel esnekliği arttırmak ve somut bir probleme dayalı durumlarda mantık yürütmeyi olanaklı hale getirmek için öğrenene yakın gelen ya da çalışılmış örnekler sağlanmalı.
3. Öğrenene istediği bilgi tam zamanında sağlanmalı.
4. Bilişsel yapıları oluşturmaya yönelik, problem sunumu araçlarını, bilgi modelleme araçlarını, performans-destek araçlarını ve bilgi toplama araçlarını içeren bilişsel yardım sağlanmalı (kavram haritaları, modeller, örnek olaylar vb.).
5. Öğrenenler arası iletişimi artırıcı sohbetler, bilgi artırıcı diyaloglar ve/veya öğrencilerin kendilerinin yaptıkları toplantıları desteklemek için yardım edilmeli.

Jonassen'ın (1999: ss. 218) önerdiği yapılandırmacı öğrenme ortamları tasarlama modeli Şekil 1.2.6.'da gösterilmektedir:



Şekil 1. 2. 6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Tasarlama Modeli.

“Kaynak: Jonassen, D. H. (1999) *Instructional-Design Theories and Models (Volume II): A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum associates, publishers (Derl.: Charles M. Reigeluth): New Jersey, ss. 218”

A. Örnek model: En kolay uygulanan yapılandırmacı öğrenme ortamları stratejisini sağlamaktadır. İki türü vardır: performansı açık olan davranışsal örnek model ve bilişsel süreci açık olan bilişsel örnek model.

B. Rehberlik: Rehberlik öğretmenlerin performansı üzerinde odaklanmaktadır. Öğrenenler öğrenmeyi gerçekleştirmek için örnek model gibi yani öğretmenleri gibi performans göstermeye çalışmaktadır. Her bir aşamada öğretmen öğrenenlerin performansını rehberlik yaparak arttırmaya çalışmaktadır. Buna göre iyi bir öğretmen (rehber) öğrenenleri motive etme, performanslarını analiz etme, öğrencilere öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin dönütler verme, öğrencilerin

kendi öğrenme süreçleri ile ilgili görüşlerini ifade etmelerini sağlama görevlerini üstlenmektedir.

C. Yapılandırma: Örnek model, öğretmenlerin performansı üzerine odaklı iken, rehberlik öğrenenin performansına odaklı olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılandırma ise öğreneni desteklemede öğrenme görevine, öğrenme ortamına, öğretmene, öğrenciye odaklanan daha sistematik bir yaklaşımdır. Yapılandırma, öğrenmeyi ve öğrenci performansını öğrenenin kapasitesinin üzerine çıkarmayı hedefleyen çerçeve çalışmaları sağlamaktadır.

Gagnon ve Collay (2001: ss. 7-10) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında olması gereken altı önemli öge üzerinde durmaktadır. Bunlar; problem durumu, gruplamalar, ilişkilendirme, sorular, sergileme, düşüncelerini belirtme olarak sıralanmıştır. Aşağıdaki açıklamada yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturan altı ögenin bir bütün olarak nasıl birlikte işlev gördüğü ve bütünleştiği açıklanmaktadır:

1. Problem durumu: Öğrencilere hangi problemin verileceğinin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada bir başlık verilir ve problem çözme, sorulara cevap verme, metaforlar yaratma, kararlara varma, sonuçlar çıkarma ya da hedefler oluşturma süreci açıklanır. Bu aşama, öğrencilerden ne yapmasının beklendiğini ve öğrencilerin kendi anlamlandırmalarını nasıl oluşturduklarını içerebilir.

2. Gruplamalar: Öğrencileri gruplama ve materyalleri gruplama olmak üzere iki tür gruplama vardır:

A. Öğrencilerin gruplamalarının yapılması; tüm sınıf olarak, bireysel, ikili, üçlü, dörtlü, beşli, altılı ya da daha fazla sayıda öğrenciden oluşan işbirliği takımları oluşturarak düzenlenebilir.

B. Materyallerin gruplamalarının yapılması; öğrencilerin hazırladığı model maket, grafiksel sunum, sayısal açıklamalar ya da ortak kazanımları hakkındaki bireysel çalışmalarının gruplandığı süreçtir.

3. İlişkilendirme: Öğrencilerin hali hazırdaki bilgileri ile onlardan öğrenmeleri beklenen yeni bilgiler arasında ilişkilendirme yapılarak

öğrenmelerin gerçekleştiği temel bir aşamadır. İlişkilendirme öğrencilere çözmeleri için bir problem vererek, tüm sınıfa yönelik bir tartışma açarak, bir oyun oynayarak ya da listelemeler yaparak sağlanabilir. Bu bazen öğrenciler gruplandıktan sonra, bazen de gruplanmadan önce daha yararlı olabilir. Yeni bilgilerle eski bilgilerin ilişkilendirilme işleminin öğrenci grupları oluşturulduktan sonra mı yoksa oluşturulmadan önce mi yapılacağına koşullara göre karar verilir (Gagnon ve Collay, 2001).

4. Sorular: Sorular öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasında yer alabilir. Problem durumunu tanıtırken, gruplamaları ayarlarken, ilişkileri kurarken, gösterileri teşvik ederken ve öğrencilerin düşüncelerini belirtmelerini cesaretlendirirken hangi soruların kullanılacağı belirlenir. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini ve düşüncelerini açıklamalarını cesaretlendirmek için onlardan sorular da beklenmelidir.

5. Ürün sergileme: Bu aşama öğrencilerin problemin çözümü için düşündüklerini, problemin çözümüne ilişkin yaptıklarını diğer arkadaşlarına göstermesi için bir ürün sergileme fırsatı sağlar. Bu bir sunum, grafik, tablo ya da diğer görsel tarzda bir gösteri, görüşlerini belirten bir rol oynama, modellerle fiziksel bir sunum oluşturmak ve göstermek için bir video, fotoğraflar ya da ses kayıtları şeklinde olabilir.

6. Düşüncelerini belirtme: Bunlar, öğrencilerin problem durumlarını açıklarken ve diğer arkadaşlarının sunumlarının ardından belirttikleri düşünceleridir. Ayrıca bu aşama öğrencilerin düşünme süreçlerinde ne hissettiklerine ve kendi aralarında yaşadıkları diyaloglara ilişkin hatırladıklarını da içerebilir. Öğrencilerin neler öğrendikleri, gerçek hayatta kullanmaya yönelik kazandıkları yetenek ve düşünceleri; öğrencilerin kalıcı olarak öğrenmeleri; önceden ne bildikleri, ne öğrenmek istedikleri ve ne öğrendikleri de bu aşamada öğrenciler tarafından açıklanabilir (Gagnon ve Collay, 2001). Bu süreç aslında öğrenme ve düşünme süreçlerinin üzerinde düşünmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Böylelikle yapılandırmacılıkta farklı düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, kendi düşünceleri üzerine düşünme yani üst-bilişsel düşünme süreçleri kazandırılır.

Bu ögeler öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerini ve onların bilgiyi yapılandırmalarını sağlayan destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaları amacıyla ortaya konulmuştur. Öğretmenler;

- Problem durumlarını geliştirirler,
- Materyallerin ve öğrencilerin gruplanması için süreci belirlerler,
- Öğrencilere öğretilmek istenenlerle, bildikleri arasında ilişki kurarlar,
- Sorulabilecek soruları önceden belirleyerek gereksiz açıklamalar yapmaksızın doğrudan yanıtları verirler,
- Öğrencilerin düşündüklerini ve ortaya koydukları ürünlerini bir gösteri yoluyla diğer arkadaşları ile paylaşmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirirler,
- Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili düşüncelerini belirtmelerini isterler (Gagnon ve Collay, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde yapılandırmacı yaklaşımın temellerine dayanan bir süreci tarif etmesi bakımından 5E modeli uygun bir örnek olarak verilebilir.

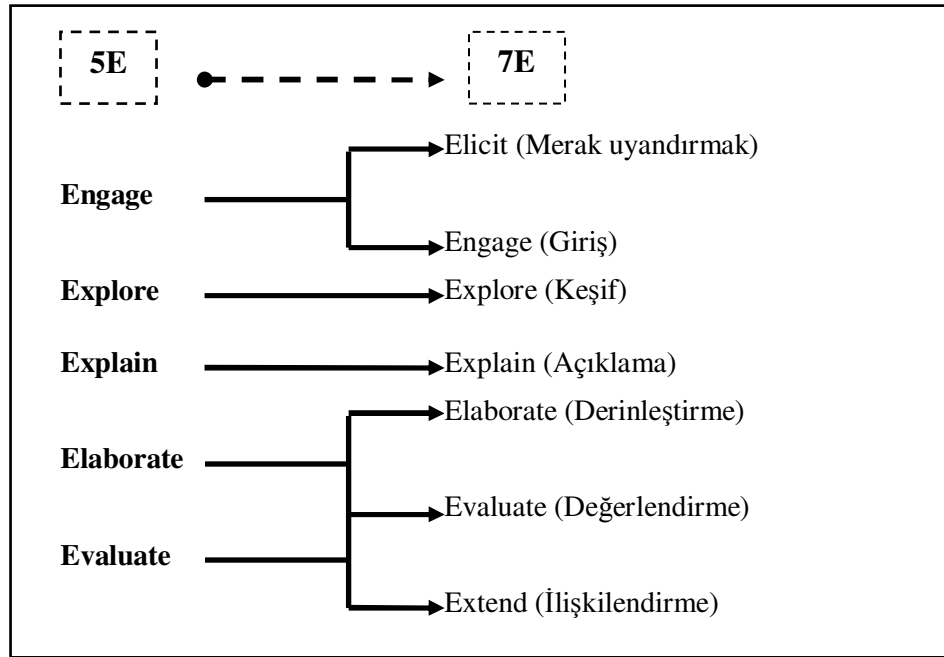
5E Modeli: Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yaygın olarak kullanılan 5E modeli yapılandırmacı yaklaşımda ve fen öğretiminde çok önem verilen bir yöntemdir. 5E modeli, yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuş bir öğrenme modelidir. Model öğrencileri öğrenme etkinliklerinin merkezine koyan bir dizi planlı uygulama sunar. Öğrencileri keşfetmeye, kendi bilimsel düşüncelerini yapılandırmaya ve anladıklarını diğer düşüncelerle ilişkilendirmelerini sağlar. 5E modeli adını İngilizcede “E” harfiyle başlayan beş sözcükten almaktadır. Bunlar:

- 1. Engage (Giriş):** Dersin bu bölümünde amaç öğrencinin ilgisini çekmek, onları konuyla ilgili düşünmeye yönleltmek ve düşünmelerini teşvik etmektir (Chamberlain ve Crane, 2008). Konuya girildiği evredir. Öğretmenin rolü öğrencilerin konuyu tanımlamalarına yardımcı olmaktır.

2. **Explore (Keşfetme):** Öğrencilere kendi araştırmalarını uygulama ve tasarlama olanağı tanınır. Öğrenci konuyu kendisine sağlanan öğrenme yolları, farklı anlatım ve eğlenceli etkinliklerle özgürce keşfedebilir. Bu evre gözlemler yapma, hipotezler oluşturma, bilgileri kaydetme, bulduklarını organize etme, grafikler, şekiller ve bulduklarını aktarabileceği formlar oluşturmayı ifade eder.
3. **Explain (Açıklama):** Öğretmen bu evrede gerçekleri, modelleri, kanunları ve teorileri tanıtır. Öğrencilere bulduklarını doğru ifade edebilmeleri için bilimsel dil ve sorularını oluşturma konusunda yardımcı olunan aşamadır (Chamberlain ve Crane, 2008). Öğrenciler ulaştıkları sonuçları, öğrendiklerini film, video gösterileri, sözlü anlatım gibi yöntemler ile anlatmaya çalışırlar. Bu evrede de öğretmenin yardımına ihtiyaç vardır (Kolukısa, Oruç, Akbaba, Dünder, 2006).
4. **Elaborate (Derinleştirme):** Modelin bu noktasında öğrenciler edindikleri yeni bilgileri değişik durumlarda kullanabilir. Öğrenciler öğrendikleri şeyleri sarmal öğrenme modeline göre şekillendirerek derinleştirebilir. Öğrenciler genellemelere ulaşabilir. Öğrenilenler tartışılabilir ve böylece edinilen bilgiler derinleştirilip olgunlaştırılabilir. Bu evrede hala anlamadığı bazı noktalar olan öğrenciler derinleştirme faaliyetleri sayesinde yanlışlarını düzeltebilir ve düşüncelerini geliştirme şansı bulabilir (Ansberry ve Morgan, 2007)
5. **Evaluate (Değerlendirme):** Bu evrede öğrenci deneyimlerini, edindiği bilgileri, kavrayışını bilimsel olarak ele alıp yargılara varır. Öğrenciler ve öğretmenler öğrendiklerini hem ürün hem de süreç bakımından değerlendirirler (Chamberlain, Crane, 2008). Öğrenciler ne öğrendiklerinin ve öğrendiklerinin önemini değerlendirmeyi bu evrede yaparlar (Dawson ve Venville, 2004).

Yukarıda ifade edilen beş evre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da temelini oluşturmaktadır. Olay ve olgular arası bağların kurulduğu, zihinsel yapılanmanın beş evresi 5E modeli ile somut bir ifade kazanabilmektedir. Bu süreçlerde önemli nokta bilimsel öğrenim süreçlerinin kullanılmasıdır.

2005 ilköğretim programlarında 5E modeline Fen ve Teknoloji derslerinde geniş şekilde yer verilmektedir. Bununla birlikte 5E modeli her ne kadar büyük oranda başarılı ve yararlı bir öğrenme modeli olarak görülse de, yaşanan yeni gelişmeler ve bilgiye olan bakış açılarındaki değişmelere ayak uydurabilmesi ve değerini sürdürebilmesi için Arthur Eisenkraft tarafından 2003 yılında genişletilmiştir. 2005 ilköğretim programlarından yer almayan bu genişletmede Engage ögesi ikiye ayrılarak Elicit ve Engage olarak değiştirilmiştir. Benzer şekilde 5E modelinde yer alan Elaborate ve Evaluate ögeleri üçe ayrılarak Elaborate, Evaluate ve Extend olarak değiştirilmiştir (Eisenkraft, 2003: ss. 56). 5E modelinin 7E modeline dönüşümü Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. 5E Modelinin 7E Modeline Dönüşümü.

“Kaynak: Eisenkraft, A. (2003) “Expanding the 5E Model”, *The Science Teacher*, National Science Teachers Association, 70, 6, ss. 57: Arlington, VA.”

Bu dönüşüme göre 7E modeliyle karşımıza çıkan Elicit yani merak uyandırma aşamasında öğrencilerde öğrenme kıvılcımları yaratacak sorular sorulmaktadır. Bu sorular kavram yanlışlarına yönelik ya da kafa karıştırıcı sorular şeklinde olabilir (Yağbasan ve Kanlı, 2008: ss. 100). Örnek olarak bu aşamada öğrencilere “Yüksek hızlarla yarışan bir yarış arabası için emniyet kemeri tasarlamamız istense, tasarladığınız kemerlerle gerçek yaşamdaki kemerler arasında ne gibi farklar olur?” şeklinde merak uyandırıcı sorular yöneltilmektedir. Daha sonra öğrencilerden “Ne düşünüyorsun?” sorusuna yazılı bir cevap yazmaları istenerek, öğrencilerin düşünceleri daha sonra da yanında oturan arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmaları yoluyla aşamanın hedefleri gerçekleştirilmektedir (Eisenkraft, 2003: ss. 58).

7E modeli ile birlikte eklenen bir diğer aşama olan Extend yani ilişkilendirme aşamasında öğrencilerin mevcut kavramları diğer kavramlarla ya da diğer alanlarla ilişkilendirmeleri beklenmektedir (Yağbasan ve Kanlı, 2008: ss. 100). Örnek olarak bu aşamada da öğrencilere “Emniyet kemerleri ve hava yastıkları arasındaki ilişki ve hava yastıklarının kullanım amacı nedir?” şeklinde konular/kavramlar arası ilişkiler kurmaya yönelik sorular yöneltilmektedir (Eisenkraft, 2003: ss. 58). Bu örneklerin ışığında öğretmenin bu sorular için yapması beklenen hazırlığın ve bu soruları yöneltirken yapacağı rehberliğin oldukça önemli olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrenenin etkin olmasını ve alınan kararlarda sorumluluk almasını sağlama görevini üstlenen öğretmenin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında görev ve sorumluluğu oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel anlayışın terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile üstlendiği rolde köklü değişiklikler yaşayan öğretmenin yeni rolünü tanıması yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşma sürecine sağlayacağı katkı bakımından çok önemlidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin üstlendiği rol üzerinde durulması önemli görülmektedir.

1. 2. 7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rolü

Hazırlanan program tasarılarında genellikle öğrenme ortamlarında öğretmenlerin davranışları eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etkidir. Bu nedenle eğitim hedefleri, eğitim programları, derslerin içeriği vb. ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın, bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayacaktır (Saracaloğlu, 2006: 253-254). Öğretim ortamının, tasarlanan eğitim programına uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi için öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle 2005 yılından itibaren uygulamada olan ilköğretim programlarında öğretmenlere düşen görevler farklılaşmış ancak önemini kaybetmemiştir. Hatta iyi bir rehber ve yönlendirici olması gereken öğretmenlerin görevinin ağırlaştığı söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen, öğrencilere programda öngörülen hedefleri kazandırmanın yanında günlük hayatın karmaşasını, zorluklarını ve gerçek problemlerini yaşatmalıdır. Bu şekilde öğrenciler günlük hayatı daha iyi tanıyarak ve öğrenerek geleceğe hazırlanırlar. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla öğretmen, gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinim duyanın yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilere zihinsel destek sağlayan, cesaretlendirici, öğrenenlerin var olan bilgilerini sorgulamalarını, bu sorgulamalar ışığında yeni bilgilerini oluşturmalarını teşvik edici ve kendi düşünce sistemlerini geliştirmeleri için fırsat verici bir rol üstlenmelidir.

Brooks ve Brooks'a göre (1999'dan Akt: Erdem, 2001) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir süreçte öğretmenlerin kendi üzerlerine düşen sorumluluklarını yerini getirmelerine yardımcı olacak öğretmen özellikleri şöyle ifade edilebilir:

- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir süreçte öğretmen öğrenci katılımını teşvik eder. Öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken; öğrenenlerin bakış açılarına değer verir, dersleri yönlendirmede öğrenenlerin deneyim, ilgi, soru ve düşüncelerinden yararlanır.
- Öğrenenleri hem kendi aralarında hem de kendisiyle iletişim kurmada cesaretlendirir. Öğrenenler yaşları ne olursa olsun sınıfa kendi dünya görüşleri ve o ana kadar edindikleri deneyimleriyle gelir ve bunları sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaşırlar. Öğretmen öğrenenlerin ne bildiklerini ve niye bildiklerini tartışarak görüşlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
- Öğretmen işbirliği içinde çalışmaya teşvik eden gruplu çalışmalarını tercih edebilir. Kendisi de grubun üyesi olarak yardıma ihtiyacı olanların öğrenmesini kolaylaştırıcı rolünü oynar.
- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında yaşanan süreçlerde sınıflama, çözümlenme, tahminde bulunma, yorumlama ve yaratıcı olma gibi kavramların geçtiği görülür. Öğretmen öğrenenleri, edindikleri bilgileri ve deneyimlerini yeniden gözden geçirme, bireysel çözümlenmeler yapma ve düşüncelerini destekleyen kanıtlar bulma konusunda cesaretlendirir ve destekler. Öğrencilerin önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etmelerine yardım etmesi için öğrendiklerini kendi cümleleriyle özetlemeye yönlendirir.
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilgiye ulaşma ve araştırma görevini öğrenenlere verir. Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakların kullanılmasına dikkat eder. Ayrıca öğrenenleri alternatif bilgi kaynaklarını konusunda cesaretlendirir.
- Öğretmen öğrenme sürecinde sarmal modeli benimser. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, seçilen konu ile ilgili öğrenenlerin soru sormaları ve ilk hipotezlerini oluşturmaları istenir. İkinci aşamada, öğrenenlerin sorularına yanıtlar verilerek yeni kavramlar açıklanır. Son aşamada uygulamaya geçilir ve öğrenme sarmalı

tamamlanmış olur. Öğrenenler kavramlara ilişkin yeni bakış açıları kazanır ve yeni problemlere yönelir.

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen öğrenenlerin eğitim programında yer alan etkinliklerle gerçek hayat yaşantıları arasındaki ilişkiyi hissetmeleri gerektiğinin bilincindedir. Öğrenenler gerçek hayattaki yaşantıları ile okuldaki etkinliklerin paralel olduğunu gördüğünde öğrenme güduları artar.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen öğrencilerin soru sormasını teşvik eden, cesaretlendirici bir rol üstlenir. Ayrıca sorulan sorularda düşünmek için zaman verilmesine dikkat eder.
- Öğretmen öğrenenlerin yaşadıkları deneyimler üzerinden ortaya attığı görüşlerin doğruluğunu tartışmalarını teşvik eder.
- Öğretmen bir kavramla ilgili bilgilerini sunmadan önce öğrencilerin o kavramla ilgili düşünce ve önbilgilerini alır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen dersleri büyük görüşler üzerine oluşturur. Öğrenenlerin öncelikle bütünü gördükten sonra bütünden yola çıkarak bütünün parçalarını anlamlandırmasını sağlar. Konuyla ilgili gerçekleri, bilgileri ve becerileri merkeze alarak öğrenmeleri planlar. Öğrenmelerin değerlendirmesini günlük sınıf çalışmaları sürecinde gerçekleştirir. Ayrı bir süreç olarak görmez. Öğrenenlerin bilgilerini her gün farklı bir şekilde gösterdiğini dikkate alır.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğrenme ortamlarında öğretmenlerin görev ve sorumluluğunun köklü değişikliklere uğradığı ve arttığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğretmen geleneksel öğrenme ortamlarındaki gibi tek otorite ve bilginin kaynağı değil, öğrencinin yanında duran, ona yardım eden bir rehberdir (Eagleton ve Dobler, 2006: ss. 9). Öğretmenin değişime uğrayan bu rolüyle birlikte dikkat çekilen özellik, yapılandırmacılığın öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğudur. Yani yapılandırmacılığın merkezinde öğrenen vardır. Bilişsel süreçleri yaşayacak, yaşadığı deneyimler sonucu bilgilerini

yapılandırarak olan öğrenenin kendisidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenin özellikleri büyük önem kazanmaktadır. Öğrenenlerin bilgilerini farklı biçimde yapılandırdıkları ve gösterdikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrenen özellikleri iyi betimlenmelidir.

1. 2. 8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Özellikleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının en önemli noktası öğrencidir. Yapılandırmacılığı benimsemiş öğretmen öğrencisine saygın ve önemli olduğunu hissettirir (Brumbaugh ve Rock, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda mevcut önbilgilerini değiştirme, geliştirme ve yeni bilişsel yapılar oluşturma sürecinin sorumlusu öğrencinin kendisidir. Bu nedenle Açıkgöz'ünde (2008) vurguladığı gibi, öğrenciyi merkeze alacak etkin öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve böylelikle öğrenciler arası etkileşimin sağlanması önemlidir. Etkileşimi arttırmak için işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklerin kullanımına gereksinim duyulur. Çünkü öğrenciler arası iletişim ve etkileşim, yapılandırma sürecini başlatan kavramsal çatışmaları başlatır ve öğrencileri düşünmeye teşvik eder.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bu farklı bakış açıları geleneksel eğitim anlayışlarından ayrılmaktadır. Geleneksel anlayışın öğretmen merkezli bilgi aktarmaya dayalı yapısı yapılandırmacılıkla birlikte yerini öğrenci merkezli, bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenme çabasına girdiği anlayışa bırakmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken öğretmenin rol ve sorumluluklarının azalmamış aksine artmış olduğudur. Öğrenme konusunda geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir:

Tablo 1. 2. 8. Geleneksel Eğitim ve Yapılandırmacı Yaklaşım.

Geleneksel Eğitim	Yapılandırmacı Yaklaşım
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar. Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.
Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

“Kaynak: Bilir, P. (2008) “Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6, 3, ss. 145-150.”

Yukarıdaki tabloda da verildiği üzere yapılandırmacılık ve geleneksel eğitim özellikle bilgiye olan bakış açılarıyla birbirlerinden ayrılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi öznedir ve öğrenci geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi öğretmenin yapılarını öğrenmek yerine kendi yapılarını oluşturur. Daha karmaşık düşünür, soru sorar ve görüş alışverişinde bulunur. Geleneksel eğitim anlayışının tersine yalnızca sonuç odaklı çalışmak yerine süreç içerisinde de performans gösterir (Açıkgöz, 2008).

Yapılandırmacılığa göre, bilginin öğrenen tarafından oluşturulması gerekir. Bu nedenle her bireyin oluşturduğu bilgi farklıdır. Çünkü bilgi bireyin zihinsel deneyimleri doğrultusunda oluşturulduğundan ve her bireyin zihinsel deneyimleri farklı olduğundan, oluşturulan bilgi de farklı olabilir. Bilgi öğrenenden öğrenene farklılık gösterebileceğinden ve zihinsel deneyimler önemli görüldüğünden bireyin zihinsel gelişimine hizmet edecek çevresel uyarıcıların zenginliğine önem verilir. Bireyin zihinsel gelişimine hizmet edecek çevresel uyarıcılar ise yapılandırmacı öğrenme ortamları ile gerçekleştirilebilir.

1. 2. 9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Değerlendirme

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla birlikte yöntemler ve etkinliklerde yaşanan farklılığın yanında değerlendirme boyutu da farklılık göstermektedir. Geleneksel anlayışta değerlendirme genellikle işlenen dersin sonunda verilen bir testin sonucuna göre yapılan toplam (düzey belirleyici) değerlendirmedir. Buna anlayış öğrencilerin öğrenmeleri ve bilgileri ile ilgili temel noktaları ölçerken, günümüzde bu temellere ek olarak öğrencilerden ayrıca eleştirel düşünebilme, tahminde bulunabilme, analiz edebilme ve öğrenme içeriği ile ilgili sonuç çıkarmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmelerinde yardımcı olabilmek için değerlendirme yaklaşımlarında bazı değişikliklere gitmek şarttır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaşadığı öğrenme deneyimlerinin öncesinde, öğrenme sürecinde ve sürecin sonunda yapılacak güvenilir değerlendirme anlayışı benimsenir (Kincheloe ve Horn, 2008).

Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım ürün yerine sürece odaklanır. Öğrenenlerin edindikleri bilgiyi yapılandırma süreçleri, öğrenme şekilleri, ortaya koydukları çözümler önemlidir. Bununla birlikte yapılandırmacılığın öznel bilgi üzerinde durması nedeniyle öğrencilerin edindikleri bilgilerin değerlendirilmesi sürecinde geleneksel anlayışlardan farklı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan birçok ölçme ve değerlendirme aracı olmakla birlikte burada yalnızca ön plana çıkan ve yeni programlarla birlikte kullanılmaya başlanan bazı süreç değerlendirme araçları ve değerlendirme biçimleri hakkında bilgi verilecektir. Bunlar:

Performans değerlendirme: Performans değerlendirme, öğretmenin öğrencileri bir ürün oluştururken, cevap verirken ya da sunum yaparken gösterdiği beceri ve yeterliliklerini gözlemlemesi ve yargıya varmasıdır (McMillan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda ve öğrenme sürecine önem veren diğer yaklaşımlarda öğrencilerin sınıf ortamlarında sergiledikleri davranışları yalnızca ürüne dayalı olarak değerlendirmek sağlıklı sonuç vermeyebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın sürece önem veren yapısı nedeniyle yalnızca ürün

değerlendirmek, istenen ve beklenen özelliklerin değerlendirilmesine yetmeyebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda ne öğrenildiğinden çok nasıl öğrenildiği üzerinde durulur. Performans değerlendirme yaklaşımı ile birlikte ürüne odaklı geleneksel eğitim anlayışlarından hem ürünün hem de sürecin ölçüldüğü ve değerlendirildiği anlayışa geçildiği görülmektedir. Öğrenci performansının değerlendirilmesine dayanan bu anlayışta performans değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Performans değerlendirme ölçekleri, başlı başına bir ölçme aracı olmaktan ziyade değişik ölçme araçlarıyla elde edilen ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Portfolyo (Ürün seçki dosyası): Portfolyo birçok alanda aynı anlamlara gelmektedir. Özellikle sanat, mimari, modelleme, fotoğraf ve gazetecilik gibi alanlarda değerlendirme konusunda birincil yöntem olarak görülmektedir. Hangi alan olursa olsun portfolyo ile ilgili açıklamalarda portfolyonun gerçek çalışmaların toplanması yoluyla beceri, stil, ustalık ve yetenekle ilgili verilerin belgelendirilmesi olduğu belirtilmektedir. Söz konusu alan eğitim olduğunda da portfolyonun eğitsel hedeflere dayalı olarak öğrencilerin oluşturduğu ürünlerin değerlendirilmesinde ve toplanmasında sistemli ve maksatlı bir uygulama olduğu söylenebilir (McMillan, 2007).

Portfolyo, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında yapacakları çalışmaların toplandığı bir ürün dosyasıdır. Öğretmene öğrencilerin süreç içindeki gelişmelerini ve çalışmalarını görme fırsatı tanımaktadır. Aynı zamanda öğrencilere kendi gelişimlerini görme şansı veren alternatif bir ölçme değerlendirme yaklaşımıdır.

Yapılandırılmış grid: George Kelly tarafından 1955 yılında oluşturulan yapılandırılmış grid, Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramına dayanan bir araştırma tekniğidir. Teknik öğrencinin bilgileri yapılandırma sistemini keşfetmek için tasarlanmıştır. Yapılandırılmış grid araştırmacıya ya da öğretmene bireyin oluşturduğu bilgi yapılarını ortaya çıkarmayı ve bu yapıların gerçek bilgi alanlarıyla ilişkilerini değerlendirme imkânı vermektedir. Bununla birlikte hiçbir grid tek başına tüm bilgi yapılarını ortaya çıkaramaz (Beail, 1985). Bu daha çok gece gökyüzünde yıldızlara bakarken ön plana çıkan takımyıldızlarını tanımlamak gibidir. Araştırmacı yapılandırmacı grid tekniğini kullanarak bireyin

bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamaya çalışır. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemi yeni programlarda da yerini almaktadır.

İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde yer verilen “Görünümleri ve hareketleri birbirine benzediği halde aynı sınıfta yer almayan omurgalı hayvanlara örnekler verir” kazanımının (Kazanım 4.5) ölçme ve değerlendirme etkinlikleri arasında aşağıdaki yapılandırmacı grid etkinliği örneği yer almaktadır:

Etkinlik örneği:

Aşağıdaki numaralandırılmış kutucuklarda bazı omurgalı ve omurgasız hayvanların adları yazılıdır. İçerisinde bir hayvan örneğinin bulunduğu bu kutucuklardaki numaralar kullanılarak aşağıdaki sorular cevaplatılır.

1. Örümcek	2. Balina	3. Kelebek
4. Yengeç	5. Sazan	6. Yılan
7. Kartal	8. Solucan	9. Kurbağa

1. Yukarıdaki kutucuklardan hangilerinde omurgalı hayvanlar grubuna dahil olan canlılar vardır?
2. Birinci soruda seçtiğiniz hayvanları “balık, sürüngen, kurbağa, kuş, memeli” doğrultusunda sıralayın.
3. Yukarıdaki kutucuklardan hangisinde omurgasız hayvanlar grubuna dahil olan canlılar vardır.
4. Görünüşü ve hareketi balıklara benzemesine karşın memeliler grubuna giren hayvan yukarıdaki kutucuklarından hangisinde verilmiştir.
5. Yukarıdaki kutucuklardan hangilerinde karada yaşayan hayvanlar verilmiştir?
6. Yukarıdaki kutucuklardan hangilerinde suda yaşayan hayvanlar verilmiştir?

Etkinliğin değerlendirme aşamasında öğrencilerin her soruya verdikleri cevapları değerlendirmek için kullanılan formül şoyledir:

$$\frac{C1}{C2} - \frac{C3}{C4}$$

C1 = Doğru seçilen kutucuk sayısı
C2 = Toplam doğru kutucuk sayısı
C3 = Yanlış seçilen kutucuk sayısı
C4 = Toplam Yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla, 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır.

Yapılandırıcı grid tekniğinde yaşa ve öğrenci seviyesine bağlı olarak 9, 12, 15 kutudan oluşan tablolar hazırlanır ve numaralandırılır. Kutular gelişigüzel doldurularak hazırlanan sorular öğrencilere yönlendirilir. Öğrencilerden gelen cevaplara göre yukarıda verilen değerlendirme formülüne göre öğrenci cevapları değerlendirilir. Bu teknik öğrencilerin bilgi yapılarını anlamada ve varsa kavram yanılgılarını gidermede etkili olarak kullanılabilen alternatif bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği 2005 ilköğretim programlarının uygulama sürecinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenleri tarafından etkili biçimde oluşturulması önemlidir. Bu nedenle yapılandırıcı öğrenme ortamlarını oluşturacak sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin idari sorumlusu olan okul yöneticilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri önemli görölmektedir.

Bu bilgiler ışığında yapılan araştırmada, 2005 ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırıcı yaklaşıma dayalı yapılandırıcı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmesinin nedeni, ilköğretim kurumlarında idari görevlerle sorumlu okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin idari sorumluları olarak kontrol ve değerlendirme yetkilerine sahip olmalarıdır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen ve yöneticilerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin esasları düzenleyen 02.12.1998 tarih ve 98/12120 sayılı

mevzuat kararlarında, ilköğretim, özel eğitim okulları, lise ve dengi okulların müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının haftada altı saate kadar derse gireceği belirtilmektedir (MEB, 2009b). Buna göre okul yöneticilerinin derslere girmeleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin uygulama boyutunda deneyimleri olduğunu ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında dolaylı ya da doğrudan etkilerinin araştırmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1. 3. AMAÇ

Araştırmanın amacı 2005 ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmek ve varsa eksiklikleri belirleyerek alana katkı sağlamaktır.

1. 3. 1. Araştırmanın Alt Problemleri:

Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğretim kurumlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1. 4. ÖNEM

Dünyadaki -özellikle son yüzyılda yaşanan- hızlı gelişmeler büyük değişimleri de beraberinde getirmektedir. Yaşanan bilgi patlamaları ve teknolojik atılımlar kimi bilim adamları tarafından yeni bir çağın habercisi olarak görülmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin her alanda yeni atılımları da beraberinde getirdiği görülebilir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan büyük gelişmeler insan hayatında büyük değişimlere yol açmaktadır. Bilgi miktarının hızla artması ve bilginin yapısındaki değişiklikler insanların bilgiye ulaşma anlayışlarında köklü değişimlere neden olmaktadır. Bilgide, toplumlarda, bireysel ihtiyaçlarda ve dünyada yaşanan bu gelişmeler eğitim anlayışlarının ve dolayısıyla eğitimcilerin de değişimini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin, bu değişimlere, artan bilgi yoğunluğuna ve bilginin yapısındaki değişimlere uygun öğrenmeler gerçekleştirebilmelerini sağlayabilmek için birçok yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımı ortaya atılmakta ve uygulanmaktadır.

Dünyada yaşanan değişim ve dönüşümlerin ışığında Türkiye’de de daha etkili ve istendik bir eğitim arayışının sonucu olarak 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulamaları yapılan, 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ortaya çıkmıştır.

2005 yılında uygulamaya konan yeni ilköğretim programları ile birlikte geçmiş programdan köklü değişiklikler olarak nitelenebilecek farklılıklar göze çarpmaktadır. Yenilenen ilköğretim programı ile birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve çağdaş eğitim yaklaşımlarına programda yer vermeye çalışılmıştır. Kimi çevreler tarafından bir öğrenme yaklaşımından çok bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilen yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi belki de 2005 ilköğretim programının önceki programla arasındaki en büyük farkı oluşturmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte öğretmene, öğrenciye, bilgiye ve öğrenme ortamlarına dair bakış açılarında büyük değişimler yaşanmıştır. Bu nedenle ilköğretim programında benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerine birçok inceleme yapılmış ve yapılmaya devam edeceği de düşünülmektedir. Her ne kadar birçok araştırma yapılmış olsa da (Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak, 2009; Dündar, 2008; Acat, Anılan, ve Anagün, 2007; Arslan, 2007; Kudret, 2007;

Özerbaş, 2007; Ünal ve Akpınar, 2006; Yılmaz, 2006; Anagün ve Anılan, 2005; Cırık, 2005; Yurdakul, 2004 vb.) yeni uygulamaya konmuş bir program olması ve eğitimciler için yeni bir uygulama alanı olması nedeniyle her türlü araştırma ve geliştirme çabasının faydalı olacağı düşünülebilir.

Bu araştırma; 2005 ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi ve varsa eksiklikleri belirleyerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın;

1. 2005 ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını, sınıf öğretmeni ve okul yönetici görüşlerine göre değerlendirerek, 2005 ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiği, olumlu getirileri, varsa eksikleri ve uygulamaya ilişkin getirilebilecek öneriler konusunda alana katkı sağlayacağı,
2. Uygulamada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulup oluşturulmadığının belirlenmesine ilişkin bir araştırmaya olan gereksinimi karşılayacağı,
3. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf öğretmeni ve okul yönetici görüşleri üzerinden 2005 ilköğretim programları ile benimsenen yapılandırmacılığın uygulamaya geçip geçmediğine ve dolayısıyla programların uygulamadaki gerçek durumuna ilişkin dönüt sağlayacağı,
4. Geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşme formunun ve yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin 2005 ilköğretim programlarının değerlendirilmesi, yapılandırmacılığa ve

yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin inceleme yapmak amacıyla yürütülecek araştırmalarda kullanılacağı,

5. Bu araştırmanın aynı zamanda yeni programların öğrenme ortamları boyutunu değerlendirme niteliği taşıyacağı, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili yapılacak benzer çalışmalara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmak üzere başka araştırmalarda da yararlanılabilir bir ölçek ve görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilerin, yeni eğitim programının daha iyi tanınması ve anlaşılması noktasında katkı sağlayabileceği ve uygulamada karşılaşılan sorunlarla ilgili öneriler getireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili dönüt sağlayacaktır.

Özet olarak bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına, öğrenme ortamlarının oluşturulma sürecine, etkililiğine ve varsa programların uygulanmasındaki sorunlara ilişkin öneri getirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 5. SAYILTILAR

1. Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğini içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1. 6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okulları ve bu kurumlarda görev yapan 132 sınıf öğretmeni ve 15 asil kadrolu okul yöneticisi,
2. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen veriler,
3. Sınıf öğretmenleri için Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin ve okul yöneticileri ile yapılan görüşme formunun uygulanması ile sınırlıdır.

1. 7. TANIMLAR

Bu araştırmada yer verilen birçok tanım ilk olarak kullanıldıkları yerde açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırma metninde sık olarak kullanılan, anlamının bilinmesi gerekli görülen ve araştırmayı okuyanlara araştırma içeriği hakkında daha net görüş kazandıracığı düşünülen bazı tanımlar bu bölümde açıklanmıştır.

Yapılandırmacılık: Öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öznedir ve bireyin deneyimleri sonucu kendisi tarafından oluşturulmaktadır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin aktif olduğu daha açık bir ifadeyle tartışmalar, görüşmeler yapıp düşüncelerini akranlarıyla paylaştığı ve öğretmenin, güdüleyici bir rehberlik rolü üstlenerek, öğrencilerin kavramsal çelişkiler karşısında kendi bilgi yapılarını oluşturmalarını sağladığı, materyaller kullandığı ve programın içeriği ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıları ortaya koyarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir süreç oluşturduğu öğrenme ortamını ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bonk, Oyer ve Medury (1995), öğrencilerin sınıflarında var olan ile tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını karşılaştırmak; çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin sınıflarında var olan ve tercih ettikleri öğrenme ortamına ilişkin algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada özetle;

- Öğrencilerin, sınıflarında var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarından daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istedikleri;
- Alt sınıfların öğrenme ortamlarını, üst sınıflara göre daha fazla yapılandırmacı olarak algıladığı bulunurken; sınıf düzeyinde öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Cinsiyet değişkenine göre ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme ortamlarını daha fazla yapılandırmacı olarak algıladığı ve erkeklerden daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri;
- Yine bu çalışma kapsamında araştırmacılar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını karşılaştırdıkları bir pilot çalışma yapmışlardır. Bunun sonucunda öğretmenlerin sınıf öğrenme ortamlarını öğrencilerden daha fazla yapılandırmacı algıladıkları tespit edilmiştir.

Kim, Fisher ve Fraser (1999) “Kore’deki Yapılandırmacı Fen Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi ve İncelenmesi” konulu çalışmalarında, Kore’deki Fen dersi reformu çalışmalarının, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme ortamlarındaki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 12 farklı okulda görev yapan 24 fen bilgisi öğretmenin sınıfındaki 1083 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)”nin var olan durum (gerçek) ve tercih edilen durum

formları kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sınıf düzeyinde (10. ve 11. sınıflar) ve var olan durum ile tercih edilen durum formları arasında yapılmış, ayrıca öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları bağımlı değişken alınarak, tutumları üzerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkisini incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada özetle,

- Öğrencilerin Fen derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, sınıf değişkenine göre ölçeğin çoğu alt boyutunda 10. sınıflar lehine farklılık göstermektedir.
- Var olan durum ile tercih edilen durum arasında yapılan karşılaştırmalar da ise; öğrencilerin sınıflarında, var olan yapılandırmacı uygulamalardan daha fazla yapılandırmacı uygulamalar istedikleri tespit edilmiştir.
- Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin çoğu alt boyutu arasında pozitif anlamlı korelasyonlar bulunmuş ve öğrencilerin derslerindeki yapılandırmacı algılarının Fen dersine yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” konulu yüksek lisans tezinde, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında İstanbul il sınırları içindeki 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 104 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Cırık tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada özetle;

- Öğretmenlerin genel olarak sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturdukları, ancak derslerinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kavramsal çelişkiler yaşanmasını sağlayacak etkinliklere yeterli derecede yer vermedikleri belirlenmiştir.

- Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ve deneyimleri açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Fer ve Cırık (2006) “Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?” konulu çalışmalarında Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin” Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenirlüğünün incelenmesini amaçlamaktadır. Betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile yapılan bu araştırmada, YÖÖÖ, İstanbul ili, Avrupa yakasında bulunan 5 farklı ilköğretim okulundan 240 kişilik 5. sınıf öğrencisinden ve 23 farklı ilköğretim okulundan 234 kişilik sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğın dil eşdeğerliği için yapılan Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayıları 0.46 ile 0.80 arasında değişmiştir. Ölçeğın yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, öğretmen formunda 5, öğrenci formunda ise 7 faktörlü, 30 maddeli yapı ortaya koymuştur. Ölçeğın bütününün iç tutarlık güvenirlüği öğretmen puanlarında 0.95, öğrenci puanlarında ise 0.91 alfa katsayısıdır. Araştırmada özetle;

- Faktör maddelerinin iç tutarlık güvenirlüğünün öğretmen ölçeğinde 0.44 ile 0.78, öğrenci formunda ise 0.36 ile 0.63 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir.

Dış tutarlık güvenirlüği için öğretmen formunda yapılan test-tekrar test tekniği bulgularının ise 0.56 ile 0.95 arasında Pearson korelasyon değeri aldığı tespit edilmiştir.

Ünal ve Akpınar (2006) ”Fen Bilgisi Öğretmenleri Sınıflarında Ne Düzeyde Yapılandırmacı?” konulu çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacı olup olmadıklarını ve deneyimin öğretmen davranışlarındaki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler nitel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Bu amaçla İzmir ili Buca ilçesinde 30 fen bilgisi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin 19’u derslerinde gözlenmiştir. Gözlem sırasında veriler yapılandırmacı ortamı yansıtan 24

maddeden oluşan gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem formundan elde edilen puanlara göre öğretmenler için “geleneksel”, “geleneksel-yapılandırmacı (transitive)” ve “yapılandırmacı” olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada özetle;

- Araştırmanın gözlem sürecinden elde edilen puan aralıklarına göre 19 öğretmenden hiç biri yapılandırmacı olarak nitelenmemiştir. Öğretmenlerin % 78,9’u geleneksel davranışlar gösterirken, %21,1’i geleneksel-yapılandırmacı olarak belirtilmiştir.
- Ayrıca öğretmenlerin davranışlarının deneyimlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise, yapılan gözlemlerde yapılandırmacı gruba giremeseler de, görüşmelerde öğretmenlerden bir kısmının kendilerini yapılandırmacı olarak düşündükleri ve yapılandırmacı düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır.
- Bu noktada 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok yapılandırmacı düşünceye sahipken, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en az yapılandırmacı düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler, ikinci sırada yapılandırmacı düşünceye sahip bulunmuşlardır.
- Araştırmada elde edilen ilginç bulgulardan biri olarak görüşmede en yüksek deneyime sahip olan 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, geleneksel düşünceye sahip öğretmenler grubunda son sıralarda yer alırken, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en fazla geleneksel düşünceye sahip bulunduğu tespit edilmiştir.

Acat, Anılan ve Anagün (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu çalışmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin gereksinimlerini, karşılaştıkları sorunları ve söz konusu sorunlara ilişkin yine kendileri tarafından çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime

Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaya katılan 94 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine dayalı olarak desenlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin saptadıkları sorunlar kişisel anlamlılık, bilimsel belirsizlik, paylaşılan kontrol, öğrenci anlaşması, eleştirel ses ve derse yönelik tutumlar olmak üzere analiz edilmiştir. Araştırmada özetle;

- Öğrenme ortamlarının yaşama dönük olmadığı, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşantılarıyla yeterince ilişkilendiremedikleri,
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerce yeterince algılanamadığı,
- Öğrenme sürecinin kontrolünde öğrenciye yeterince söz hakkı tanınmadığı,
- Öğretmenlerin yeni programı geleneksel anlayışla sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Kudret (2007) “Bilimsel Epistemolojik İnançların, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının ve Fene Yönelik Tutumun Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarındaki Rolü” konulu yüksek lisans tezinde, bilimsel epistemolojik inançların, yapılandırmacı öğrenim ortamının, fene yönelik tutumun, ön bilginin ve cinsiyetin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma 2005-2006 eğitim yılının ilkbahar döneminde yapılmıştır. Çalışmaya, Ankara ilinin Çankaya ilçesinden gelişigüzel seçilen yedi devlet okullarında öğretim gören 1152 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını, yapılandırmacı öğrenim ortamı hakkındaki düşüncelerini, öğrenim yaklaşımlarını ve fene yönelik tutumlarını saptamak amacı ile sırasıyla Bilimsel Epistemolojik İnançlar Anketi, Yapılandırıcı Öğrenim Ortamı Ölçeği, Öğrenim Yaklaşımları Anketi ve Fene Yönelik Tutum Anketi uygulanmıştır. Katılımcıların genel karakterleri betimleyici istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Mevcut olan ve tercih edilen öğrenim ortamları arasındaki fark t-test kullanılarak hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon, bu değişkenlerin öğrencilerin anlamlı ve ezbere öğrenim yaklaşımlarına olan katkısı Çoklu regresyon analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada özetle;

- Mevcut öğrenim ortamlarının öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme ortamlarıyla örtüşmediğini göstermiştir.
- Öğrenciler bilimi gerçek hayatla ilişkilendirebilecekleri, sınıfta iletişim kurabilecekleri, derste onlara daha çok yararlı olabilecek nelerin yapılabileceğine karar verebilecekleri, derste ne olup bittiğini rahatça sorgulayabilecekleri ve bilimsel bilginin oluşumunu yaşayabilecekleri fırsatların daha çok olduğu yapılandırıcı öğrenim ortamlarını tercih etmektedir.
- Pearson korelasyon analizi anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin değişebileceğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdiklerini, ön bilgilerinin yüksek olduğunu ve öğrenim ortamlarını yapılandırıcı bulduklarını göstermiştir.
- Ezbere öğrenim yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olduğu ve değişmediğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve ön bilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur.
- Ezbere öğrenim yöntemini benimsemiş öğrenciler öğrenme ortamlarını kontrolü paylaşma bölümü dışında yapılandırıcı bulmuşlardır.
- Mevcut öğrenim ortamları esas alındığında çoklu regrasyon analizinin, fene karşı tutumun anlamlı ve ezbere öğrenim yaklaşımlarını en iyi şekilde ölçtüğü tespit edilmiştir.

Özerbaş (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi” konulu çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma için gerekli olan veriler ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanarak elde edilmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı birinci yarıyılında özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle ve matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim, kontrol grubunda (n=16) öğretmen merkezli yöntemle, deney grubunda (n=16) yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

kullanılan testler, ünitenin işlenmesine başlamadan önce başarı ön testleri, ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra başarı son testleri ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için de kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada özetle;

- Yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.
- Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dündar (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” konulu doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi yapmayı amaçlamıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmış, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında, orijinali Bonk, Oyer ve Medury (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”nin öğrenciler için var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Öğretmenler için ise “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği – Var Olan Durum” formuna paralel olarak bu araştırma için oluşturulmuş öğretmen formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerini almak için kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında, “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu” ve sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarından toplanmıştır. Nicel veriler İstanbul ilindeki 16 ilçeden (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) olmak üzere toplam 64 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2030 beşinci sınıf

öğrencisinden ve bu okullarda görev yapan 201 beşinci sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise 16 öğretmenin sınıflarında toplam 36 saatlik gözlemler ve bu 16 öğretmen ile görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada özetle;

- Sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olduğu;
- Öğrenciler; cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi ne olursa olsun Sosyal Bilgiler derslerinde sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istedikleri;
- Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların sosyo-kültürel düzey açısından genel veli profili, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olduğu;
- Öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında, meslektaşlarından ve okul müdürlerinden destek aldıklarını, velilerden ve müfettişlerden destek almadıklarını belirttikleri;
- Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşlerinin başında “Okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “Sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “Velilerin ilgisiz oluşu” faktörlerinin geldiği;
- Görüşmelerde elde edilen bulguların anket ile elde edilen bu bulguları desteklediği;
- Görüşmelerde öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında, “öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması”, “öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin

ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” ve “öğretmenin rehber olması” ifadelerinin geldiği tespit edilmiştir.

Oğuz ve Bayındır (2009) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri” konulu çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin ilköğretim programlarına dayalı olarak yapılandırmacı yaklaşımla öğretim ortamını planlamaları yükümlülüğünde hareketle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ders planlarını nasıl hazırladıklarını öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu 174 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada özetle;

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin yarıya yakını ders planlarını çoğu zaman programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırladığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin üçte biri konuları öğrencinin yaşadığı çevreye göre düzenlediği ve güncellediği görüşündedir.
- Araştırma sonucu Oğuz ve Bayındır ilköğretim okulu öğretmenlerinin yarıdan fazlasının çoğu zaman programda yer alan öğelere aynen yer verdikleri söylenebilir sonucuna ulaşmıştır.
- Öğretmenlere dersleri öğrenci merkezli olarak planlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak (2009) “İlköğretim Okulları Sınıf içi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi öğrenme ortamları hakkındaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği yardımıyla 620 ilköğretim okulu öğrencisinin (5, 6 ve 7. sınıf) düşünceleri alınmıştır. Araştırmada özetle;

- Sınıf içi öğrenme ortamlarının, öğrencilere bilimsel bilgi ve günlük yaşam arasında bağlantı kurma, bilimsel bilgiyi deneyime dönüştürme ve düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma konularında önemli fırsatlar sunarken,
- Öğrenmelerini engelleyen herhangi bir durum hakkındaki kaygılarını ifade etme ve öğrenme sürecinin işleyişine katkıda bulunma konularında yeterince fırsat sunmadığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, mevcut durumu ortaya koyan ve betimsel nitelik taşıyan bir çalışmadır. Araştırma değişkenler arasında karşılaştırmalı incelemeyi içeren ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır.

Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Korelasyon türü, iki ya da daha çok değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006). Karşılaştırmalı ilişkisel tarama (nedensel karşılaştırmalı) ise bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı, 1995).

3. 2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve asil kadrolu okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırma grubu kapsamına yalnızca asil kadrolu ve sözleşmeli kadrolu sınıf öğretmenleri alınmış, vekil öğretmenlik yapan öğretmenler dahil edilmemiştir.

Araştırmanın nicel çalışma grubu ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinden, nitel çalışma grubu ilçede görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Aydın ili Çine ilçesindeki 34 ilköğretim okulu bulunmaktadır. İlköğretim okullarının 7'si merkezde, 27 tanesi civar köylerde öğretim yapmaktadır. 27 köy okulunun 17'sinde birleştirilmiş sınıflı öğretim yapılmaktadır. Bu ilköğretim okullarında, toplam 170 sınıf öğretmeni ve 34 asil kadrolu okul yöneticisi görev yapmaktadır (MEB, 2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2007–2008 istatistik kitabından alınan yukarıdaki veriler Çine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Özlük Şefliği 2008–2009 öğretim yılına ait

istatistik verileri ile karşılaştırılarak güncellenmiştir. Bu güncelleştirme sonucu yeni açılan Ovacık ilköğretim okulu ile birlikte ilçedeki ilköğretim okulu sayısı 35'e çıkmış, kadrolu okul yönetici sayısı 17, sınıf öğretmeni sayısı da 74'ü erkek, 79'u kadın olmak üzere toplam 153 olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer verilen 90 sınıf öğretmeni köyde, 63 sınıf öğretmeni de ilçe merkezinde görev yapmaktadır. İlçede yer alan 35 ilköğretim okulunda toplam 17 yöneticinin yer almasının nedeni köylerdeki ilköğretim okullarında okul yöneticiliğinin vekâleten yapılmasıdır. Bu okullarda asil kadrosu öğretmenlik olan okul yöneticileri, görevlerini vekâleten yürütmektedir. Vekil yöneticiler derslerine girmeye devam etmeleri nedeniyle araştırmada sınıf öğretmeni grubunda kabul edilmiş ve sınıf öğretmenlerine yönelik yapılandırıcı öğrenme ortamları ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okulları sınıf öğretmenleri ve asil kadrolu okul yöneticilerinin dağılımı Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Çalışma Grubunun Dağılımı.

Sıra No:	OKUL ADI	Derslik Sayısı	Okul Yöneticisi	Sınıf Öğretmeni Sayısı		
				E	K	T
1	Atatürk İlköğretim Okulu	23	3	5	7	12
2	Feride Raşit Kalkan İ.Ö. Okulu	26	3	5	4	9
3	Fevzipaşa Sevim Kalkan İ.Ö. O.	17	2	4	3	7
4	Hüseyin Özkan İlköğretim Okulu	14	2	2	4	6
5	Mustafa Türkoğlu İ.Ö. Okulu	24	3	4	5	9
6	Namık Kemal İlköğretim Okulu	26	3	9	6	15
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	6	1	2	3	5
8	Akçaova İlköğretim Okulu	12	-	4	7	11
9	Altınabat İlköğretim Okulu	2	-	1	1	2
10	Altınova İlköğretim Okulu	5	-	2	3	5
11	Bahçearası İlköğretim Okulu	5	-	2	-	2
12	Camızağılı İlköğretim Okulu	4	-	1	1	2
13	Cumalı İlköğretim Okulu	3	-	1	1	2
14	Çaltı İlköğretim Okulu	6	-	1	4	5
15	Çatak İlköğretim Okulu	1	-	-	1	1
16	Doğanyurt İlköğretim Okulu	3	-	1	1	2
17	Dörtköyler İlköğretim Okulu	6	-	1	4	5
18	Elderesi İlköğretim Okulu	2	-	1	1	2
19	Eskiçine İlköğretim Okulu	6	-	4	1	5
20	Evciler İlköğretim Okulu	5	-	3	2	5
21	Gökyaka İlköğretim Okulu	3	-	1	1	2
22	İbrahim Kavağı İlköğretim Okulu	2	-	1	-	1
23	Kabataş İlköğretim Okulu	2	-	1	-	1
24	Kahraman İlköğretim Okulu	6	-	4	1	5
25	Karahayıt İlköğretim Okulu	2	-	-	1	1
26	Karakollar İlköğretim Okulu	7	-	3	2	5
27	Kargı İlköğretim Okulu	3	-	-	1	1
28	Kavşit İlköğretim Okulu	5	-	-	2	2
29	Kuruköy İlköğretim Okulu	6	-	3	2	5
30	Mutaflar İlköğretim Okulu	6	-	2	3	5
31	Saraçlar Şehit Taner Yılmaz İ.Ö.O	2	-	1	1	2
32	Topçam İlköğretim Okulu	7	-	2	3	5
33	Umurköy İlköğretim Okulu	6	-	2	-	2
34	Yolboyu İlköğretim Okulu	3	-	1	1	2
35	Ovacık İlköğretim Okulu	2	-	-	2	2
TOPLAM		120	17	74	79	153

Araştırmanın veri toplama sürecinde, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği uygulamasında araştırmanın nicel grubunu oluşturan 132 sınıf öğretmenine ve görüşmelerde de nitel çalışma grubunu oluşturan 15 okul yöneticisine ulaşılabilmektedir. Bu verilere göre araştırmada toplam 153 sınıf öğretmenin %86,27'sine, 17 okul yöneticisinin %88,23'üne ulaşılmıştır.

3. 3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması, sınıf öğretmenlerine uygulanan Öğretmen bilgi formu ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği ve nitel verilerin toplanması asil kadrolu okul yöneticileriyle yapılan görüşme yoluyla yapılmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu: Sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel özelliklerini (cinsiyet, mezun olunan öğretim kurumu ve öğretmenliğe başlama yıllarını) belirlemek amacıyla üç soruluk öğretmen bilgi formu hazırlanmıştır (Ek 1). Bilgi formundan elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin bu özelliklerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği: Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği uygulanmıştır (Ek 2). Araştırmada kullanılan “yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği”, Tenenbaum, Naidu, Olugbemi ve Austin (2001) tarafından 5’li likert tipinde hazırlanan ve Cırık (2005) tarafından uyarlaması yapılan yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinden ve Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) tarafından geliştirilen öğretmen görüşleri anketinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ölçeğin derecelendirmesi, özgün ölçeğe uygun olarak beşli derecelendirme formunda; hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 90 en düşük toplam puan ise 18 olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan bu ölçek sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarına ve görüşlerine yönelik olması nedeniyle yalnızca çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin kapsam geçerliliği hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Mardin ve Ankara illerinde görev yapmakta olan 72 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için “alfa iç tutarlılık katsayısı” testi

kullanılmıştır. Ön uygulamanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı (α) 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçek iki alt faktörü ölçmektedir:

Birinci alt faktör: Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ilişkin görüşleri içermektedir. Bu alt faktöre ait alfa güvenilirlik katsayısı (α) 0.87 olarak bulunmuştur.

İkinci alt faktör: Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşleri içermektedir. Bu alt faktöre ait alfa güvenilirlik katsayısı (α) 0.84 olarak bulunmuştur.

Alt faktörlerin yapı geçerliği için “faktör analizi” kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği için belirlenen yirmi dört maddeden on sekizinin uygun olduğu belirlenmiş, altı madde (madde 8, 12, 14, 15, 18 ve madde 24) farklı yapıları ölçtüğünden ölçme aracından çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra madde sıralaması tekrar yapılmış ve madde numaraları buna göre değiştirilmiştir. Tablo 3.3.’de yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinde kalan on sekiz madde üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam puan korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değerleri	
			Faktör 1	Faktör 2
Madde 1	0,629	0,505	0,653	
Madde 2	0,600	0,428	0,514	
Madde 7	0,585	0,476	0,491	
Madde 8	0,564	0,463	0,567	
Madde 9	0,574	0,397	0,477	
Madde 12	0,672	0,569	0,685	
Madde 13	0,629	0,437	0,602	
Madde 16	0,619	0,642	0,801	
Madde 17	0,574	0,618	0,756	
Madde 18	0,604	0,448	0,632	
Madde 3	0,575	0,553		0,705
Madde 4	0,677	0,643		0,790
Madde 5	0,582	0,627		0,774
Madde 6	0,510	0,525		0,531
Madde 10	0,630	0,458		0,555
Madde 11	0,572	0,494		0,649
Madde 14	0,668	0,331		0,327
Madde 15	0,573	0,473		0,513

Açıklanan Varyans

Toplam : 50,479

Faktör 1 : 27,362

Faktör 2 : 23,117

Yapılan faktör analizi sonucu iki faktörlü olarak bulunan yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği için belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %27,26'sını, ikinci faktör %23,11'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %50,48'dir.

Yapılan faktör döndürme sonrasında, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin birinci faktörünün on maddeden (1, 2, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17 ve 18), ikinci faktörünün sekiz maddeden (3, 4, 5, 6, 10, 11, 14 ve 15) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri

0,47–0,80 arasında değişmektedir. Aynı değerler, ikinci faktörde yer alan sekiz madde için 0,32–0,79 arasındadır. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmayla ilgili olduğu dikkate alınarak bu faktöre “yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma” ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelerin genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmayla ilgili olduğu dikkate alınarak ikinci faktöre, “yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma” ismi verilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğine ait test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirleyerek ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koymak için madde toplam puan korelasyonu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2007: ss. 171). Ölçeğe ait madde toplam puan korelasyonu sonuçları incelendiğinde ölçek maddelerinin toplam puan korelasyonlarının pozitif olduğu ve 0,50’den büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ışığında ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel Görüşme Formu: Araştırma, doğası gereği nitel özellikler de taşımaktadır. Bu nedenle araştırmayı nitel yönden desteklemek amacı ile asil kadrolu okul yöneticilerinden görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Kuş’a (2003) göre “Nitel ya da derin olarak adlandırılan görüşme, yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşme olarak adlandırılmaktadır. Rubin ve Rubin (1995), nitel görüşme yapmanın, araştırma yapmaya ilişkin çok yönlü bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmayı derinleştirmek ve katkı sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç kapsamında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında dolaylı ya da doğrudan etkisi olabilen okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Çine ilçesinde görev yapan 15 asil kadrolu okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinde toplam 17 olarak görünen okul yöneticilerinden görevlendirmeler nedeniyle 15’ine ulaşılabilmektedir. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir (Ek 3). Görüşme formunun güvenilirliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşme formunda açık uçlu beş soru bulunmaktadır. Bununla birlikte görüşmede veri niteliği dikkate alınarak her temel soruda sorunun derinine inme amaçlı sonda sorularına yer verilmiştir. Görüşme süresi soruların kapsamı ve niteliği dikkate alınarak 45 dakika olarak belirlenmiştir. Her görüşmede ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılarak verilerin yazılı olarak kaydedilmesi yoluna gidilmiştir.

3. 4. VERİLERİN ANALİZİ

Nicel verilerin analizi:

Araştırmada kullanılan araçlardan elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programı kullanılarak uzman yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlemesi için içerik analizinden ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ile betimlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğretmenliğe başlama yılları ve mezun oldukları öğretim kurumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılığı incelemek için parametrik olmayan istatistik yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak yöntem türünün belirlenmesi sürecinde her bir faktörün veri dağılımı incelenmiş ve veri dağılımının normal olmaması nedeniyle parametrik olmayan veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov testi kullanılarak bulunmuştur (Eymen, 2007). Bu sonuçlar ışığında araştırmada elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-Testi, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. Bu nedenle görüşlerin cinsiyete ve öğretmenliğe

başlama yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile belirlenmiştir. Kruskal Wallis H testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirilerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır. Bu testte ve parametrik olmayan diğer testlerde, gruplara ait ortalama yerine ortanca (medyan) değer esas alınır. Ortanca, büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralanan bir serinin orta değeridir. Kruskal Wallis Testi, tek yönlü varyans analizine alternatif olarak, her bir teste ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği ve/ veya varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılır. Bu nedenle, görüşlerin mezun olunan öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile belirlenmiştir. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizi:

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan asil kadrolu okul yöneticilerine yönelik görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gerekli görülen noktalarda frekanslar çıkarılmış ve verilerin yorumlanmasında frekanslardan yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda verilerin analizi verilerin işlenmesi, elde edilen verilerin kodlanması ve verilerin yorumlanması aşamaları ile yapılmıştır. Bu aşamalara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3. 4. 1. Verilerin İşlenmesi

Veri toplama sürecinde elde edilen bilgilerin yorumlanmasına geçilmeden önce, veriler kayıt altına alınmış, sınıflanmış ve düzenlenmiştir. Bilgilerin bu şekilde düzenlenme nedeni, verileri daha açık hale getirmek ve veri analizi sürecinin niteliğini arttırmaktır.

3. 4. 2. Verilerin Kodlanması

Kodlama, verilerdeki önemli olan noktaları açıklamak için kullanılır. Bu süreç üç önemli aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, verilerde yer alan kavramsal kategoriler ortaya çıkarılır. İkinci aşamada bu ortaya konan kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenir, üçüncü aşamada bu ilişkiler açıklanır ve kavramsallaştırılır (Punch, 2005: 194-195'den Akt: Uğur, 2007). Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri kodlama tekniklerinden “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” kullanılmıştır.

Araştırmada yukarıda açıklandığı şekliyle kodlar oluşturulmuş, daha sonra bu kodlardan ulaşılan sonuçlar araştırmayı görselleştirerek ilişkileri daha iyi gösterebilmek amacıyla tablolar haline getirilmiştir.

3. 4. 3. Verilerin Yorumlanması

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılmıştır.

Betimsel Analiz: Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: ss. 224).

Araştırmanın görüşme sürecinde elde edilen veriler yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda değerlendirildikten sonra araştırmanın alt amacına ilişkin temalar oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar şu şekildedir:

- Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma (Hedef belirleme)
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında içerik
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme süreci

- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirme
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin beğenilen yönler
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin eleştiriler
- Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yanlışlar
- Yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda yeterlilik

Tematik kodlama yapılırken, ortaya çıkan temalarda yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı dikkate alınmıştır. Ortaya çıkan temaların araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine dikkat edilmiştir. Farklı temalar belirlenmesine karşın, temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmaları sağlanmıştır. Bu uygulamanın nedeni tematik kodlamada dış tutarlılığı sağlamaktır.

Oluşturulan bu temalar doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinde elde edilen verilerin tümü tablolara yerleştirilmiş ve açıklamalar yapılırken tablolardan yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel özelliklerini belirlemek üzere kullanılan öğretmen bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere kullanılan yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği ve asil kadrolu okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini almak için kullanılan görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, öğretmenliğe başlama yılları ve mezun olunan öğretim kurumu durumlarına ilişkin dağılımları Tablo 4.'te sunulmuştur:

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.

Değişken	Boyut	f	%
Cinsiyet	Erkek	61	46,2
	Kadın	69	52,3
	Cevapsız	2	1,5
	Toplam	132	100
Öğretmenliğe başlama yılı	2005 yılı öncesi	106	80,3
	2005–2008	21	15,9
	Cevapsız	5	3,8
	Toplam	132	100
Mezun olunan öğretim kurumu	Sınıf öğretmenliği programı	60	45,8
	Sınıf öğretmenliğinden farklı öğretmenlik programı	53	40,2
	Öğretmenlik dışında yüksek öğretim programı	14	10,6
	Cevapsız	5	3,8
	Toplam	132	100

Tablo 4.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin % 46'sı erkek, %52,3'ü kadındır. Öğretmen bilgi formunun cinsiyet bölümünü doldurmayan 2 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %80,3'ü 2005 yılı öncesi ve %15,9'u 2005–2008 yılları arasında öğretmenliğe başlamıştır. Öğretmen bilgi formunun öğretmenliğe başlama yılı bölümünü doldurmayan 5 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %45,8'i sınıf öğretmenliği programından, %40,2'si sınıf öğretmenliğinden farklı öğretmenlik programlarından ve %10,6'sı öğretmenlik bölümleri dışında yükseköğretim programlarından mezundur. Öğretmen bilgi formunun mezun olunan öğretim programı bölümünü doldurmayan 5 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.

	F	%	\bar{X}	Ss
1. Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin görüşler (1. alt faktör)	132	100	4,24	0,70
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşler (2. alt faktör)	132	100	4,48	0,61

Tablo 4.1.'deki bulgular incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin en yüksek puan olan 5 üzerinden ortalama $\bar{X}=4,24$ değerine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini oldukça yeterli görmelerinin nedeni yapılandırmacı öğrenme ortamları ile geçmiş programdaki uygulamalar arasındaki farklılıkları analiz edememeleri olabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklerini yüksek gösterme çabaları bu bulguların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 4.1.'deki bulgular incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin en yüksek puan olan 5 üzerinden ortalama $\bar{X}=4,48$ değerine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma konusunda olduğu gibi etkinlikler oluşturma konusunda da kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkinlikler oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli hissetmeleri, sınıf

öğretmenlerinin 2005 ilköğretim programına tam olarak uyum sağladıkları ve 2005 ilköğretim programlarını benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun etkinlikler oluşturma ile geçmiş programlardaki etkinlik oluşturma arasındaki farklılıkları analiz edememeleri ve geçmiş programdaki deneyimlerini aynen devam ettirmeleri olabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005 yılında yaptıkları “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında öğretmenlerin birçok konuda kendilerini yeterli gördüklerini saptamışlardır. Ne var ki söz konusu araştırmanın gözlem formları dikkate alındığında öğretmen anket puanlarına göre daha düşük sonuçlar elde edildiği dikkat çekmiştir. Araştırma gözlem sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin kendilerini olduklarından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

4. 2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın incelenmesinde, toplanan verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan veri analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir:

Tablo 4. 2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Fark.

Görüşler	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
1. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturma	Erkek	57	64,94	3701,50	1713,500	0,395
	Kadın	66	59,46	3924,50		
	Toplam		123			
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma	Erkek	57	62,90	3585,50	1829,500	0,794
	Kadın	66	61,22	4040,50		
	Toplam		123			

*p<.05

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [p>0.05]. Bu sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşleri açısından erkek ve kadın sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Her ne kadar fark anlamlı değilse de erkek sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması kadınların sıra ortalamasından büyüktür.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde Yılmaz (2006) tarafından yapılan “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” konulu araştırmada da öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

4. 3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ait görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın incelenmesinde, toplanan verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan veri analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 4.3.'de verilmiştir:

Tablo 4. 3. Öğretmenliğe Başlama Yıllarına Göre Görüşlerde Fark.

Görüşler	Öğretmenliğe başlama yılı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturma	2005 öncesi	101	65,80	6645,50	525,500	0,001
	2005-2008	20	36,78	735,50		
	Toplam	121				
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma	2005 öncesi	101	64,06	6470,50	700,500	0,031
	2005-2008	20	45,53	910,50		
	Toplam	121				

*p<.05

Tablo 4.3.'deki bulguların ışığında, sınıf öğretmenlerinin “yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [U= 525,500, p<0.05]. Buna göre 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenleri ile 2005 yılı sonrası öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ilişkin görüşleri arasında 2005 yılı öncesinde öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Söz konusu farkın kaynağı 2005 yılı öncesinde öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin onlara verdiği güven olabilir. Bununla birlikte 2005 yılı sonrası öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerinin 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarına paralel olarak, üniversitedeki öğrenim süreçlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili bilgilendirildikleri düşünülürse, mesleki anlamda bu imkanı kısmen bulmuş ya da hiç bulamamış 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olması, üzerinde durulması gereken bir nokta olabilir.

Bu bulgular ışığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin lisans eğitiminde yapılandırmacılık ile ilgili öğrendiklerini dikkate alarak uygulamalarını yetersiz ve eksik gördükleri söylenebilir. 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlamış sınıf öğretmenlerinin önceki eğitim programından farklı bir yaklaşım olan yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin yanılgıları ya da olumsuz transferleri söz konusu olabilir. Bu yanılgılar ya da olumsuz transferler sonucu önceki programa uygun mesleki deneyimlerini devam ettirerek programa uyum sağladıklarını düşünüyor olabilirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık konusunda yeterliklerinin sınındığını düşünerek yeterliliklerini gösterme çabasıyla cevap verme ihtimali de bulunmaktadır.

Tablo 4.3.'deki bulguların ışığında, sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre “yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$U= 700,500$, $p<0.05$]. Buna göre 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenleri ile 2005 yılı sonrası öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşleri arasında 2005 yılı öncesinde öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenleri, edindikleri mesleki deneyimlere dayanarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma konusunda daha verimli olduklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte 2005 yılı sonrası öğretmenliğe başlamış sınıf öğretmenleri, mesleki deneyimlerinin az olduğu duygusuyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma konusunda 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlayan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görüyor olabilirler.

Ayrıca 2005 yılı sonrası öğretmenliğe başlamış sınıf öğretmenlerinin üniversitedeki öğrenim süreçlerinde yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler konusunda bilgilendirildikleri varsayımından hareketle yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gerekleri konusunda daha bilinçli oldukları ve bu nedenle 2005 yılı öncesi öğretmenliğe başlamış sınıf öğretmenlerine göre daha seçici cevap verdikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda da görüldüğü

üzere, öğretmenlerin kendilerini var olan durumdan daha yeterli düşündükleri söylenebilir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005). Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin benlik algılarının ve sosyal beğenirlik arzularının oldukça yüksek olduğu kabul edilebilir. Özellikle genç öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin daha objektif olduğunu gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde Ünal ve Akpınar'ın (2006) "Fen Bilgisi Öğretmenleri Sınıflarında Ne Düzeyde Yapılandırmacı?" konulu çalışmalarında 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok yapılandırmacı düşünceye sahipken, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en az yapılandırmacı düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler, ikinci sırada yapılandırmacı düşünceye sahip bulunmuşlardır. Bununla birlikte aynı araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçta, araştırmanın gözlem sürecinden elde edilen puan aralıklarına göre 19 öğretmenden hiç biri yapılandırmacı olarak nitelenmemiştir. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

İlgili araştırmalardan Acat, Anılan ve Anagün'ün (2007) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerce yeterince algılanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerinin altında yapılandırmacılığı doğru algılayamamalarının yattığı şeklinde yorumlanabilir. Yukarıdaki yorumlar ve bu sonuç birbirine paralel olarak kabul edilebilir.

4. 4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğretim kurumlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğretim kurumlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın incelenmesinde toplanan verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan veri analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur:

Tablo 4. 4. Mezun Olunan Öğretim Kurumuna Göre Görüşlerde Fark.

Görüşler	Öğretmenliğe başlama yılı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Gruplar arası anlamlı fark
1. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturma	1 Sınıf öğretmenliği	58	50,29	2	11,481	0,003	1-2 1-3
	2 Diğer öğretmenlik	48	66,84				
	3 Öğretmenlik dışı	14	81,04				
	Toplam		120				
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturma	1 Sınıf öğretmenliği	58	55,40	2	4,564	0,102	
	2 Diğer öğretmenlik	48	61,78				
	3 Öğretmenlik dışı	14	77,25				
	Toplam		120				

*p<.05

Tablo 4.4.'deki bulguların ışığında, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğretim kurumuna göre “yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2 = 11,481$, $p < 0.05$]. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına ek olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre oluşturulan grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği dışında öğretmenlik programlarından mezun ve öğretmenlik dışında bir programdan mezun sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği programından mezun sınıf öğretmenleri arasında sınıf öğretmenliği dışında öğretmenlik programlarından mezun ve öğretmenlik dışında bir programdan mezun sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farkın kaynağı incelendiğinde, mesleki eğitimini sınıf öğretmenliği alanında almamış sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitimini sınıf öğretmenliği programında almış sınıf öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamları

oluşturma konusunda kendilerini daha yeterli görmeleri dikkat çekici bir nokta olarak görülebilir. Bunun nedeni sınıf öğretmenliği dışında programlardan mezun sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlayarak kendilerini yetiştirmiş olmaları olabilir. Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlik dışında programlardan mezun sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamalarının yüksekliği dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenliği mezunu olmayan sınıf öğretmenleri mesleki anlamda yeterliliklerinin ölçüldüğünü düşünerek ölçek maddelerine cevap vermiş olabilirler. Özellikle öğretmenlik dışı bir programdan mezun sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamalarının yüksekliği mesleki yetersizlik kaygısıyla cevap vermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte mesleki eğitimini sınıf öğretmenliği alanında almış sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olma ve dolayısıyla diğer programlardan mezun öğretmenlere göre daha bilinçli cevap vermiş olma olasılığı düşünülebilir. Diğer bir söyleyişle yapılandırmacılık konusunda mezun olduğu kurumda eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya daha basit görüyor oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4.'deki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğretim kurumlarına göre “yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır [$X^2=4,564$, $p>0.05$]. Bu sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe başlama yıllarına göre “yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya” ilişkin görüşleri açısından sınıf öğretmenliği programı mezunu, sınıf öğretmenliği dışında öğretmenlik mezunu ve öğretmenlik programı dışında bir programdan mezun öğretmenler arasında önemli boyutta bir görüş farklılığının olmadığı söylenebilir. Her ne kadar fark anlamlı olmasa da yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya benzer olarak sıra ortalamalarının sınıf öğretmenliği dışından mezun olanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde Dündar'ın (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında

öğretmenlerin mezun oldukları kurumların öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıdaki yorumları destekler niteliktedir.

4. 5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt probleminde okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların yerleştirildiği tablolar ve yorumları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. 5. 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
▪ Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma ⇒Planlama ⇒Öğretmen rolü	14	Öğretmenler artık planlama yapmıyor. Planlar kitaplarla geliyor
	13	Öğretmen artık rehber.
	12	Planlar hazır.
	2	Öğretmenin görevi yönlendirmek.
	2	Artık çocuklar hakim.
	1	Önceden öğretmen sırtında hedefe gidilirdi.

Tablo 4.5.1.'de verilen bilgilerin ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin okul yönetici görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin neredeyse tamamının öğretmenlerin artık plan yapmadığını, kitaplarla birlikte gelen planları kullandığını belirttiği görülmektedir. Planlama konusunda görüş belirten okul yöneticilerinin ortak görüşlerini yansıtan bazı okul yönetici görüşleri şöyledir:

OY 1: *Öğretmenler artık plan yapmıyor. Önceden çok uğraşıyorlardı, artık rahatlar.* [22.05.2009]

OY 2: *Şimdi planlar kitaplarla geliyor. Öğretmenlerin işi kolaylaştı.* [22.05.2009]

Öğretmenlerin planlarını denetleme yetkisine sahip okul yöneticilerinin bu ifadeleri öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun planlama yapmak için ayrıca bir çalışma yapmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre okul

yöneticilerinin planlama sürecinin öneminden ziyade öğretmenin stresinin azalmasına önem verdiği ve bunun öğrenme kalitesini arttırdığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının öğretmenlerin eğitsel rolüyle ilgili “öğretmen artık rehber.” ifadesini kullandığı görülmektedir. Rehber kavramının içerdiği anlamlara yönelik açılımlara gidilmediği ancak kavramın sık kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca okul yöneticileri tarafından öğrencilerin öğrenme ortamında hakim konumda olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin rehber kavramını sık kullanmalarının nedeni program tanıtımlarında sırasında akıllarında bu kavramın sürekli vurgulanmış olmasından kaynaklanabilir. Araştırmacı tarafından, öğretmenin rehberlik rolünün neler içerdiğine ilişkin okul yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Oğuz ve Bayındır’ın (2009) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri” konulu çalışmalarında, her ne kadar öğretmenlerin yarıya yakını ders planlarını çoğu zaman programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırladığını, üçte biri konuları öğrencinin yaşadığı çevreye göre düzenlediğini ve güncellediğini, yarıdan fazlasının çoğu zaman programda yer alan öğelere aynen yer verdiklerini belirtse de, öğretmenlere dersleri öğrenci merkezli olarak planlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

Tablo 4. 5. 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında İçeriğe İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
• Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında içerik ⇒ Bilginin yapısı ⇒ İçerik kalitesi	12	İçerik zayıf.
	3	Teorik bilgidan pratik bilgiye geçiş oldu.
	2	Bilgi eksikliği var.
	1	İçerik ağır.
	1	Esneklik yok, konular merkeze göre yapılmış.

Tablo 4.5.2.’de gösterilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarında içerikle ilgili görüşme sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin tamamına yakınının içeriğin zayıf olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ve programların içeriği konusunda bazı okul yönetici görüşleri şöyledir:

OY 1: *Şimdi konular eksik. Eski programa göre çok zayıf..* [22.05.2009]

OY 2: *Kitaplardaki konular çok yetersiz. Ama sınavlarda istenen bilgi daha fazla.* [22.05.2009]

OY 3: *Konular iyi, güzel ama sınavlarda çok yetersiz kalıyor. Veli bizden biliyor.* [22.05.2009]

Okul yöneticilerinin içeriğin eski programdaki içerikle karşılaştırıldığında zayıf kaldığını ve bunun geleceğe yönelik kaygı yarattığını belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu görüşlerin nedeni okul yöneticilerinin geçmiş programın bilgiyi aktaran anlayışından yapılandırmacı öğrenmedeki temel kavramlar etrafında dönerek bilgiye öğrencinin kendi ulaşmasına dayalı anlayışa geçişi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde velilerin bu konuda tepki gösterdiklerini belirttikleri dikkate alınır, okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri veli tepkilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Uçar'ın (2008) "İlköğretim Birinci Kademe Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasında, eski programa göre, yeni eğitim programında yer alan akademik bilgi oranının oldukça az olması nedeni ile yeni programa sadık kalamadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

Tablo 4.5.3. incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında içeriğe ilişkin okul yöneticilerinin beşte birinin içerikte teorik bilgiden pratik bilgiye geçişi ifade ettiği görülmektedir. Bu sonucun nedeni yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyim kazanmasına verilen önemden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulguya dayalı olarak 2005 ilköğretim programları ile birlikte benimsenen yapılandırmacılık anlayışındaki okulda öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanılması amacına ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 4. 5. 3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrenme Sürecine İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme süreci <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Yöntem teknikler ⇒ Proje, performans ödevleri ⇒ Çoklu zeka ⇒ Öğrenci davranışları ⇒ İletişim ⇒ Materyal 	15	Materyal kullanımı arttı.
	13	Proje ve performans görevlerinin önemi.
	13	Öğrenciler daha yaratıcılar.
	13	Öğrenciler artık kendini güzel ifade ediyor.
	13	İletişim arttı.
	12	Öğrenciler daha rahat iletişim kuruyor.
	12	Öğrencilerin kendine güveni arttı.
	11	Programdaki farklılık yöntem ve tekniklerde yaşandı.
	11	Öğrenciler daha hareketliler.
	6	Öğrencilerin araştırma, sorgulama becerileri gelişti.
	6	Veli ile iletişim arttı.
	4	Öğrenciler daha çok materyal kullanıyor.
	3	Veli ile iletişimde fark yok
	3	İşbirliğine dayalı öğrenme dayanışma sağlıyor.
	2	Öğrenciler sosyalleştiler.
	2	Teknolojik imkanlar arttı.
	2	Çoklu zekanın önemi.
1	Veli ile iletişim azaldı.	
1	Beyin fırtınasının önemi.	

Tablo 4.5.3.'de gösterilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme süreci ile ilgili görüşme bulguları incelendiğinde okul yöneticilerinin tamamına yakınının öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklılıklar üzerinde durduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yine tamamına yakınının öğrenme sürecinde proje ve performans görevleri üzerinde durması dikkat çekici bir nokta olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerine yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki iletişim konusundaki görüşleri sorulduğunda üç yöneticinin işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin iletişimini arttırdığını belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında oluşturulan gruplarda öğrenciler arası dayanışmanın ve iletişimin arttığını ifade eden üç okul yöneticisi görülmektedir. Ayrıca iki okul yöneticisi yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilerin sosyalleştiğini ifade etmiştir. Öğrenci davranışlarına yönelik okul yönetici görüşleri incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının öğrencilerin kendine güveninin arttığını ve daha yaratıcı olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu konuda bazı okul yönetici görüşleri şöyledir:

OY 1: Programdaki en büyük fark yöntem tekniklerde oldu. Artık proje ödevleri var, performans görevleri veriyoruz. [22.05.2009]

OY 2: *Öğrencilerin iletişimleri arttı. Artık daha konuşkanlar. Küme çalışması yüzünden birbirlerini daha çok sahipleniyorlar. [22.05.2009]*

Tablo 4.5.3. incelendiğinde okul yöneticilerinin yarıya yakını öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte araştırma ve sorgulama becerilerinde de gelişme gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu bulgular ışığında öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilerin kendine olan güveni ve yaratıcılıkları bakımından önemli bir gelişim sağlandığı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin daha araştırmacı ve sorgulayıcı oldukları, yeni programla birlikte kazandırılmak istenen araştırma ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik gelişmeler gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu konuda bir okul yöneticisinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

OY: *Öğrenciler artık kendine güveniyor. Karşına geçip hakkını savunuyor. Eskiden böyle değildi. Şimdi araştırıyorlar, soruyorlar. [22.05.2009]*

Tablo 4.5.3. incelendiğinde okul yöneticilerinin yaklaşık dörtte üçünün öğrencilerin yeni programdan sonra daha hareketli bir yapıda olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin belirttiği gibi yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilerde kendilerine olan güvenin artması ve iletişim konusunda sağladıkları gelişimin etkisi olabilir. Veliler ile iletişim noktasında okul yöneticilerinin görüşleri alındığında yöneticilerin yarıya yakını veli ile iletişimin daha iyi hale geldiğini ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte bir yönetici veli ile iletişimin azaldığını ve üç yönetici de eski programla 2005 ilköğretim programı arasında veli ile iletişim bakımından fark olmadığını belirttikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin velilerle ilişkiler konusundaki değişmeyen tutum ve davranışları üç yöneticinin 2005 ilköğretim programlarıyla birlikte veli ilişkilerinde bir değişiklik olmadığı görüşünü ifade etmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca velilerin okul içi süreçlerde çok fazla role sahip olmaması okul yöneticilerinin bu konuda net cevap verememelerine neden olmuş olabilir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ortamlarda veli ile işbirliğinin önemszenmesi nedeniyle okul yöneticilerinin yarıya yakını veli ile iletişimin arttığını belirtmiş olabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Uçar'ın (2008) "İlköğretim Birinci Kademe Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, 2005 ilköğretim programıyla birlikte öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığı, özgüvenlerinin geliştiğı ve öğrencilerin araştırmaya yönlitilmeleri nedeniyle programın daha etkili olduğı tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıdaki yorumları destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşülen yöneticilerin tamamı materyal kullanımının arttığını belirttiğı görülmektedir. Ayrıca dört okul yöneticisi öğrencilerin artık daha fazla materyal kullandığını ve iki yönetici de teknolojik imkanların arttığını ve dolayısıyla materyal kullanımının arttığını belirtmiştir. Bu sonucun nedeni yapılandırmacı öğrenme ortamlarında materyal kullanımına verilen önemin okul yöneticileri tarafından fark edilmiş olması olabilir.

Tablo 4. 5. 4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Değerlendirmeye İlişkin Okul Yönetici Görüşleri.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
<ul style="list-style-type: none"> Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirme 	10	Artık proje ve performans görevleri var.
	6	Artık klasik sınavlar yok.
	5	Değerlendirme artık objektif yapılıyor.
	3	Artık süreç değerlendirme var.
	3	Gözlem formları var.
	1	Artık bireysel değerlendirme var.

Tablo 4.5.4.'de gösterilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirmeye ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde üç yöneticinin artık süreç değerlendirme yapıldığını belirttiğı görülmektedir. Okul yöneticilerinin tamamına yakını değerlendirme konusunda proje ve performans görevlerinin üzerinde durmaktadır. Bu konuda okul yöneticilerinin genel görüşünü yansıtan bir yönetici görüşü aşağıda verilmiştir:

OY: *Değerlendirme şekli çok değışti. Artık performans değerlendirme var. Projeler veriliyor. Öğretmenler bunlara göre puan veriyor.*
[22.05.2009]

Okul yöneticilerinin yarıya yakınının artık klasik sınavlar yerine testler olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin proje ve performans görevleri üzerinde çok durmasına karşın hala ölçme ve değerlendirme konusunda sonuca yönelik toplam (özetleyici) değerlendirme yaklaşımlarına eğilim göstermesi olabilir. Bununla birlikte üç okul yöneticisinin de gözlem formları ile süreçte değerlendirme yapıldığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bir okul yöneticisi yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireysel değerlendirme yapıldığını belirtmektedir. Her ne kadar okul yöneticileri değerlendirme sürecinde klasik sınavlar yerine yeni ölçme yaklaşımlarının kullanıldığını vurgulasa da yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda net bilgiler ortaya koyamamaktadır.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005 yılında yaptıkları “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme konusunda zorlandıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırma bulguları da söz konusu yargıyı desteklemektedir.

Tablo 4. 5. 5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Beğenilen Yönler.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
<ul style="list-style-type: none"> Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin beğenilen yönler 	12	Plan yapmak yok, öğretmenler rahatladı.
	12	Yeni program gerekliydi.
	8	Öğrenciler artık bilgiye kendi ulaşıyor. Araştırıyor.
	5	Geçmiş program iyi değildi.

Tablo 4.5.5.'de gösterilen okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin beğendikleri yönler incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının öğretim planlarının yapılmaması ve dolayısıyla öğretmenlerin rahatladığını belirttikleri görülmektedir. Okulda görev yapan öğretmenlerin idari sorumlusu olan ve öğretmenlerin hazırladığı planlar üzerinde kontrol yetkisine sahip okul yöneticilerinin bu görüşleri önemli bir nokta olarak görülebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında hedefleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve hatta öğrencilerle birlikte belirlemenin, nitelikli, esnek bir plan yapmanın önemli görüldüğü dikkate alındığında öğretmenlerin kılavuz kitaplarla birlikte gelen hazır planları kullanması yapılandırmacı öğrenme ortamlarının doğasıyla çelişkili olarak nitelenebilir.

Planlama konusunda görüşleri yukarıda verilen okul yöneticilerinin görüşleri bu konuda tekrar örnek olarak verilebilir:

OY 1: *Öğretmenler artık plan yapmıyor. Önceden çok uğraşıyorlardı, artık rahatlar.* [22.05.2009]

OY 2: *Şimdi planlar kitaplarla geliyor. Öğretmenlerin işi kolaylaştı.* [22.05.2009]

Burada daha dikkat çekici olan, bu çelişkiyi fark ederek öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun planlama yapmaya yönlendirecek, yapılan planları kontrol edecek ve uygulanma sürecini takip edecek okul yöneticilerinin plan yapılmamasını yapılandırmacı öğrenme ortamlarının beğendikleri bir yönü olarak belirtmeleridir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin üçte biri geçmiş programın iyi olmadığını ve tamamına yakını da yeni bir programın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin tamamına yakını yapılandırmacı öğrenme ortamlarında beğendikleri özellikleri öğrencilerin artık bilgiye kendi ulaşması ve araştırması olarak belirtmektedir.

Bu bulgular ışığında okul yöneticilerinin tamamına yakınının eski programın değişmesi gerektiğini ve yeni programın iyi olduğunu ifade etmelerinden, okul yöneticilerinin yeni programlar ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve 2005 ilköğretim programları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarının uygulamada başarılı buldukları yorumu yapılabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak (2009) “İlköğretim Okulları Sınıf İçi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmalarında sınıf içi öğrenme ortamlarının, öğrencilere bilimsel bilgi ve günlük yaşam arasında bağlantı kurma, bilimsel bilgiyi deneyime dönüştürme ve düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma konularında önemli fırsatlar sunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç yukarıdaki yorumu destekler niteliktedir.

Tablo 4. 5. 6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Eleştiriler.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
• Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin eleştiriler	13	İçerikle genel sınavlar arasında çelişki var.
	11	Veliler basit içeriğe tepkili.
	10	Materyal yok.
	10	Genel sınavlar yapılması stres yaratıyor.
	9	Performans görevlerini ve projeleri veli yapıyor.
	8	İçerik yetersiz.
	7	Öğrencilerde bencillik var.
	7	Veliler performans görevlerini yaptığı için tepkili.
	6	Bilgi lazım ama programda yok.
	6	Ekonomik açıdan bizi zorluyor.
	5	Programa geçiş çok hızlı oldu.

Tablo 4.5.6.'de okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin eleştirileri incelendiğinde yöneticilerin yaklaşık dörtte üçü içeriğin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Yine okul yöneticilerinin üçte birine yakını programda yeterli bilgi olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin tamamına yakını yurt, il veya ilçe çapında yapılan genel sınavlardaki içeriğin kapsamı ile programdaki ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki içerik boyutunun kapsamının tutarlı olmadığını ve programdaki ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki içeriğin basit kaldığını ifade etmektedir. Görüşülen yöneticilerin üçte birine yakını velilerin bu noktada oldukça rahatsız olduklarını ve bu nedenle stres yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu eleştirel görüşlerin nedeni 2005 ilköğretim programlarına ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına göre hazırlanan içerikle birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinin zorluğu dikkate alınarak yurt, il veya ilçe çapında yapılan genel sınavlarda geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları yoluyla daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde davranışların ölçülmesi olabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Çelik ve Gür'ün (2006) "Müfredatta Yer Alan Problemlerin Kitaplardaki ve Ortaöğretim Kurumları Sınavındaki (OKS) Problemlerle Karşılaştırılması" konulu araştırmalarında eğitim programının kapsamı ile yapılan genel sınavların kapsamının birbirini tutmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma 2001 ve 2005 yılları arasındaki sınavlar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu nedenle, yeni programla doğrudan ilişkili bir çalışma olmamasına karşın, genel sınavlarla eğitim programı

arasındaki kapsam tutarsızlığının sadece yeni programdan kaynaklanmadığı, eski programdan yeni programa süregelen bir sorun olduğu söylenebilir. Bu sonuç yukarıdaki yoruma farklı bir bakış açısı kazandırmakla beraber, ortak bir problemi ortaya koyması bakımından yukarıdaki yorumu destekler nitelikte kabul edilebilir.

Ayrıca okul yöneticilerinin yaklaşık dörtte üçü yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte kullanılan proje ve performans görevlerine dayalı değerlendirmelerde, bu çalışmalarını velilerin yaptığını ve bu nedenle de velilerin tepkili olduğunu belirtmektedirler. Bu eleştirel görüşlerin nedeni velilerin öğrencilerin notlarıyla ilgili kaygı duyarak çalışmalarda onlardan beklenen katkıyı yanlış anlamaları ve çalışmalarını tamamen sahiplenmeleri olabilir. Ayrıca bu çalışmalarda velilerin 2005 ilköğretim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve geçmiş programdaki düşünce yapılarından olumsuz transfer yapmaları diğer bir söyleyişle geçmişte edindikleri yanlışları devam ettirmeleri tepkilerin nedeni olabilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Uçar'ın (2008) "İlköğretim Birinci Kademe Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasında velilerin yeni programla ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olduğu, eski programın veliler açısından ekonomik ve zaman bakımından daha rahat bir süreç olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıdaki yorumu destekler niteliktedir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde materyal konusunda da yöneticilerin üçte ikisine yakınının materyal olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Ek olarak okul yöneticilerinin üçte ikisine yakını programdaki materyal kullanımının ve kırtasiye masraflarının ekonomik olarak üzerlerine yük getirdiğini belirtmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hazır planları benimsemeleri nedeniyle planlarda belirtilen materyallerin gönderilmesini beklemelerinden kaynaklanabilir. Materyal kullanımı ve kırtasiye yükü konusunda mevcut programın düzenlemeye gitmesi gereken noktalar olduğu düşünülebilir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yöneticilerin yaklaşık üçte birinin geçmiş programdan 2005 ilköğretim programına

geçişin hızlı olduğu konusunda eleştiriler getirdiği görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin görüşlerine örnek olarak aşağıdaki yönetici ifadesi verilebilir:

OY: Programa geçiş çok hızlı oldu. Pilot uygulama yapmışlar güzel ama pilot uygulamayı bir sene yapmışlar. İlköğretim sekiz sene. Yani ürün sekiz senede çıkıyor. O zaman pilot uygulama da sekiz sene olmalıydı. Sekiz sene sonunda ne çıktığı böylece anlaşılırdı. [21.05.2009]

Bu görüşler ışığında 2005 ilköğretim programının uygulamaya konması aşamasında okul yöneticisi ve öğretmenlere yeterli bilgi verilmemiş olmasının bu sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Yeterli bilgi verilmeyen okul yöneticileri programa geçişin çok hızlı olduğu düşüncesine kapılmış olabilirler. Başka bir bakış açısıyla 2005 ilköğretim programlarına aşamalı bir biçimde, her yıl bir program uygulanarak geçilebilirdi. Bununla birlikte okul yöneticisine ait yukarıda verilen görüşte pilot uygulamanın sekiz yıl yapılması önerisi gelecek programlarda dikkate alınması gereken bir öneri olarak düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısının öğrencilere ve öğrenci davranışlarına ilişkin öğrencilerin artık daha bencil olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonucun nedeni yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilerin kendilerini ifade etme, araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimin okul yöneticileri tarafından alışılmadık olması ve bencillik olarak nitelenmesi olabilir. İsteklerini ve düşüncelerini ifade etme konusunda gelişim gösteren öğrencilerin görüşlerinin okul yöneticileri tarafından yanlış algılanıyor olma olasılığı düşünülebilir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yapılan bazı yanlış uygulamalar nedeniyle öğrencilerde oluşması beklenen olumlu bağlılığın gerçekleşmemesi ve öğrencilerin bireyselliğe daha fazla önem vermesi de olasıdır.

Tablo 4. 5. 7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yanılgılar.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
• Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yanılgılar	9	Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen plan yapmaz.
	3	Yapılandırmacı öğrenmede klasik sınav yerine testler kullanılıyor.
	2	Çoklu zekaya göre öğrenciler sınıflanmalı.

Tablo 4.5.7.'de gösterilen okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yanılgıları incelendiğinde yöneticilerin yaklaşık dörtte üçünün öğretmenlerin artık plan yapmamasını olumlu olarak görmeleri yanılı olarak kabul edilebilir. Bu sonucun nedeni 2005 ilköğretim programına geçişte yeterince bilgilendirilmeyen okul yöneticisi ve öğretmenlerin karşılarına gelen hazır planları uygulamakla yükümlü olduklarını düşünmeleri olabilir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yetersizlik algısı taşıyan öğretmenlerin plan yapmaktan çekinmeleri olasılığı da düşünülebilir.

Tablo 4.5.7. incelendiğinde okul yöneticilerinden ikisinin çoklu zeka kuramını gündeme getirdikleri ve beğendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ne var ki okul yöneticilerinin çoklu zekayı öğrencileri zeka boyutlarına göre sınıflama olarak algıladıkları ve bu doğrultuda görüş belirttikleri göze çarpmaktadır. Howard Gardner'ın (2003) çoklu zeka kuramının kullanımı sırasında gördüğü yanlış uygulamalardan biri, zeka boyutlarına göre öğrencileri sınıflama davranışdır. Gardner'a göre (2003) çoklu zeka, öğrencileri zeka boyutlarının hepsine sahip ve bilimsel olarak her zeka boyutunun da geliştirilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu anlayışın tersine aşağıda okul yöneticilerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir;

OY 1: *Çoklu zekayı çok beğeniyorum. Zaten benim hep düşündüğüm şeydi. Ben velilere derdim mesela senin oğlunun matematik zekası yok ama sporda süper diye. [22.05.2009]*

OY 2: *Bence zeka türlerine göre okullar olmalı. Öğrenciler harcanmamalı. [22.05.2009]*

Görüşlerine yer verilen okul yöneticilerinden birincisinin çoklu zekanın belirttiği zeka boyutlarının tüm insanlarda doğuştan olduğu fikrinin aksine öğrencilerde zeka boyutlarının var ya da yok olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca ikinci okul yöneticisinin de Gardner'ın (2003) çoklu zeka kuramında kaçınılması gereken nokta olarak üzerinde durduğu öğrencileri zeka boyutlarına göre sınıflamama konusunda aksi görüş ifade etmesi ve bunu çoklu zeka kuramına örnek olarak söylemesi dikkat çekicidir. Görüşmeler sırasında bir okul yöneticisinin görüşü de şöyledir:

OY : *Ben yeni programdaki beyin fırtınasını beğeniyorum. Küçük beyinler yaratıyor. Sınıfta fırtına yaratıyor. [21.05.2009]*

Okul yöneticisi bu görüşünde beyin fırtınasına verdiği önemi belirtmesine karşın ifadeden konuya hakim bir okul yöneticisi olduğu izlenimi edinilememiştir. Çoklu zeka, beyin fırtınası gibi 2005 ilköğretim programı ile birlikte oldukça önemsenen ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılabilen öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımları konusunda okul yöneticilerinin yeterliliği, üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin yaklaşık beşte biri de yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla birlikte klasik sınavların terk edildiği yerine testler yapıldığını belirtmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte değişen ölçme değerlendirme anlayışını sadece klasik sınavlardan test türü ölçmeye geçiş olarak nitelemeleri dikkat çekicidir. Test türü ölçme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı değildir. Bu sonucun nedeni 2005 ilköğretim programı ve yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili bilgi eksikliği olabilir.

Araştırma sürecinde planlama, yöntem, teknik, yaklaşımlar ve değerlendirme boyutunda göze çarpan bu yanlışlar ışığında okul yöneticilerinin 2005 ilköğretim programları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklerin sorgulanması gerektiğini ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. 5. 8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Konusunda Yeterlilik.

TEMA, KOD VE ALT KODLAR	N	GÖRÜŞLER
• Yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda yeterlilik	13	Yeterli bilgimiz yok.
	12	Bize yeterli bilgi verilmedi.
	8	Programı müfettişler tanıttı. Onlarda bilmiyordu.
	3	Yapılandırmacılık neyi ifade ediyor?
	3	Yeterince tanıtıldı. Biz fazla araştırmadık.
	2	Kendimi yeterli buluyorum.

Tablo 4.5.8.'de gösterilen okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının yeterli bilgileri olmadığını ve yeterli bilgi verilmediğini belirtmeleri kritik bir bulgudur. Okul yöneticilerinin yaklaşık dörtte üçü 2005 ilköğretim programını ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını müfettişlerin tanıttığını ve müfettişlerin de bu konuda yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu konuda sekiz okul yöneticisinin görüşlerine örnek teşkil eden bir okul yöneticisi görüşü şöyledir:

OY: *Yeterli bilgimiz yok. Seminerler falan verildi ama müfettişler geldi. Biz de sizin kadar biliyoruz. Birlikte öğreneceğiz dediler. Kendileri de bilmiyordu. [21.05.2009]*

Araştırma sürecinde, okul yöneticilerinden üçünün araştırmacıya yapılandırmacılığın aslında neyi ifade ettiğini sorması önemli bir ayrıntı olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin yaklaşık beşte biri 2005 ilköğretim programının ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yeterince tanıtıldığını ancak kendilerinin fazla araştırmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinden ikisi yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda kendini yeterli bulduğunu ifade etmektedir. Ancak kendini yeterli bulan okul yöneticilerinin yanılgılarla ilgili temadaki yorumlarda beyin fırtınası ve çoklu zeka yaklaşımına ilişkin görüşleri verilen yöneticiler olmaları dikkat çekicidir. Bu okul yöneticilerinin kendilerini yeterli görmelerine karşın yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterlilikleri tartışılabilir. Sonuçlar dikkate alındığında önceki temalarda yapılan yorumlarla tutarlı şekilde okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliğe sahip olmadıkları ve bu konuda hizmetiçi eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ve yorumlarla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, Uçar'ın (2008) "İlköğretim Birinci Kademe Yönetici ve Öğretmenlerinin

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin, yeni program uygulanmadan önce yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili olarak farkındalık eğitimi almadıkları, bu konudaki yetersizliklerin yol açtığı problemler ve fiziksel olanaksızlıklar nedeni ile eğitim programının nitelikli olarak yürütülemediği tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıda verilen yorumu destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda yetersiz olmalarının ya da kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni hizmetiçi eğitimde görev almış eğitimcilerin bu konuda yetkin olmamaları olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin eleştirileri dikkate alınarak, yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda verilecek hizmetiçi eğitimi bu alanda yetkin olan uzmanlarca verilmesi yararlı olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

5. 1. SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel özelliklerini belirlemek üzere kullanılan öğretmen bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere kullanılan yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği ve asil kadrolu okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini almak için kullanılan görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma ve etkinlik oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.
2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile geçmiş programdaki uygulamalar arasındaki farklılıkları analiz edemedikleri buna karşın 2005 ilköğretim programına uyum sağladıkları ve yeni programı benimsedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine bağlı oldukları ve değişime yeterince açık olmadıkları belirlenmiştir.
3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmaya ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun etkinlikler oluşturmaya ilişkin görüşleri açısından erkek sınıf öğretmenleri ile kadın sınıf öğretmenleri arasında önemli boyutta bir farkın olmadığı saptanmıştır. Her ne kadar fark anlamlı değilse de erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedir.
4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklerini yüksek gösterme çabası içerisinde oldukları belirlenmiş,

bunun nedeni ise öğretmenlerin benlik algısının ve sosyal beğenirlik algısının yüksek olmasına bağlanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça benlik algısının ve sosyal beğenirlik arzusunun arttığı da saptanmıştır. Genç öğretmenlerin kendilerini değerlendirme konusunda daha objektif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. 2005 yılından önce göreve başlayan sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırmacı öğrenme ortamları ve etkinlik oluşturmada, 2005 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerden daha yeterli görmektedir.
6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kendilerine daha fazla güvenmelerine neden olduğu belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin yapılandırmacılık ve yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin yanılgıları ya da olumsuz transferleri olabileceği saptanmıştır.
7. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, lisans eğitiminde yapılandırmacılık ile ilgili öğrendiklerinin, kendi uygulamalarını yetersiz ve eksik görmelerine neden olduğu belirlenmiştir.
8. Sınıf öğretmenliği dışında programlardan mezun sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği programından mezun sınıf öğretmenlerden yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma ve bu ortamlara uygun etkinlik oluşturma konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Özellikle eğitim fakültesi dışında bir programda öğrenim görmüş sınıf öğretmenlerinin, meslek bilgisi ile ilgili araştırma ölçeklerine yanıt verirken mesleki yetersizlik duygusu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
9. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin;
 - Yeni gelişmeleri ve değişiklikleri beğendikleri,
 - Öğretmenin rehberlik rolünün içeriğini yeterince bilmedikleri,
 - Geçmiş programın bilgiyi aktaran anlayışından yapılandırmacı öğrenmedeki temel kavramlar etrafında dönerek bilgiye öğrencinin kendi ulaşmasına dayalı anlayışa geçişi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları,

- Veli görüşlerine ve tepkilerine oldukça önem verdikleri,
 - Tutum ve davranışlarının kolay değişmediği, okulda çözebilecekleri sorunların çözümünü merkezi teşkilattan bekledikleri,
 - Hala sonuç odaklı değerlendirmeye daha çok önem verdikleri,
 - Plan yapmamayı olumlu bir durum ve öğretmenler için kolaylık olarak gördükleri,
 - Öğrencilerin artık bilgiye kendi ulaşması ve araştırmasını beğendikleri,
 - Yeni programın iyi ve gerekli olduğunu düşündükleri buna karşın yeni programa geçişin hızlı olduğunu düşündükleri,
 - Yeni programlar ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri,
 - Yeni programların ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkililiğine inandıkları buna karşın yeni programlarla ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıkları,
 - Çoklu zeka kuramı, beyin fırtınası vb. gibi yaklaşım ve yöntemleri beğendikleri, buna karşın çağdaş yaklaşımlara ve yöntemlere ilişkin kavram yanılgılarının olduğu,
 - Yapılandırmacı öğrenme ortamında değerlendirmeyi, açık uçlu sınavlardan çoktan seçmeli testlere geçiş olarak algıladıkları,
 - Yeni programlar ve yapılandırmacılık ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ve bu hizmet içi eğitimin yetkin kişiler tarafından verilmesi gerektiği belirlenmiştir.
- 10.** İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin görüşlerine göre;

- Öğretmenlerin, artık plan yapmadığı, kitaplarla birlikte gelen planları kullandığı, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun planlama yapmak için ayrıca bir çalışma yapmadığı,
- Öğrencilerin öğrenme ortamında hakim konumda olduğu,
- Ders içeriklerinin zayıf olduğu, eskiden olduğu gibi çok fazla bilgi içermediği, bunun geleceğe yönelik kaygı yarattığı ve bu konuda velilerin tepki gösterdiği,
- Yurt, il ve ilçe çapındaki sınavların içeriği ile programdaki ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki içeriğin kapsamının tutarlı olmadığı, programdaki ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki içeriğin basit kaldığı,
- Kuramsal bilgidен çok uygulamaya dönük ve yaşamda kullanılabilir bilginin öğretildiği,
- Öğrencilerin deneyim kazanmasına verilen önemin arttığı ve buna bağlı olarak okulda öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanılması amacına ulaşıldığı,
- Öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklılıklar üzerinde durduğu,
- Öğrenme sürecinde proje ve performans görevleri üzerinde durulduğu,
- İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin iletişimini arttırdığı ve buna bağlı olarak öğrencinin sosyalleştiği,
- Oluşturulan gruplarda öğrenciler arası dayanışmanın ve iletişimin arttığı,
- Öğrencilerin kendine güveninin arttığını ve daha yaratıcı oldukları,
- Öğrencilerin eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerinde, araştırma ve sorgulama becerilerinde gelişme görüldüğü,
- Öğrencilerin yeni programdan sonra daha hareketli oldukları,
- Öğrencilerde kendilerine olan güvenin arttığı,
- Veli ile iletişimin daha iyi hale geldiği ve veli ile işbirliğinin önemsendiği,

- Teknolojik imkânların ve materyal kullanımının arttığı,
- Artık süreç değerlendirme yapıldığı, özellikle proje ve performans görevlerinin, gözlem yoluyla ve bireysel değerlendirmenin önemsendiği,
- Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin zorlandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri,
- Hedefleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve hatta öğrencilerle birlikte belirlenimin, nitelikli, esnek bir plan yapmanın önemli görüldüğü, buna karşın öğretmenlerin kılavuz kitaplarla birlikte gelen hazır planları kullanmasının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının doğasıyla çelişkili olduğu,
- Öğrencilerin artık bilgiye kendi araştırdığı ve ulaştığı,
- Öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının ve ölçülmesinin zor olduğu,
- Proje ve performans görevlerine dayalı değerlendirmelerde, bu çalışmalarını velilerin yaptığı, velilerin öğrencilerin notlarıyla ilgili kaygı duyarak çalışmalarda onlardan beklenen katkıyı yanlış anladıkları ve çalışmalarını tamamen sahiplendikleri, velilerin 2005 ilköğretim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve geçmiş programdaki düşünce yapılarından kurtulamamış oldukları,
- Okullarda yeterli materyalin olmadığı, programdaki materyal kullanımının ve kırtasiye masraflarının ekonomik olarak okula ve öğretmene yük olduğu,
- Bazı yanlış uygulamalar nedeniyle öğrencilerde oluşması beklenen olumlu bağlılığın gerçekleşmediği ve öğrencilerin bireyselliğe daha fazla önem verdiği,
- Öğretmenlerin karşılarına gelen hazır planları uygulamakla yükümlü olduklarını düşündükleri,
- Öğrencilerin bireysel farklara göre yanlış bir biçimde sınıflandırıldığı,
- Planlama, uygulama ve değerlendirme boyutunda göze çarpan yanlışlar olduğu,

- Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin yapılandırmacılığı fazla araştırmadığı, okul yöneticilerinin kendilerini yeterli görmelerine karşın yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklere sahip olmadıkları belirlenmiştir.

5. 2. ÖNERİLER

1. Sınıf öğretmenlerinin değişime açık olmalarını sağlamaya yönelik hizmetiçi eğitim seminerleri verilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algılarında daha objektif sonuçlar elde edebilmek için yeterliliği ölçen objektif değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
3. 2005 yılından önce göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik Kamu Personeli Seçme Sınavı sorularını çözmeleri istenebilir. Bu sınavın öğretmen adaylarından beklenen pedagojik yeterliliği ölçmeye yönelik olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini sınırlı da olsa ölçme olanağı olduğu düşünülebilir.
4. 2005 yılı öncesi göreve başlamış sınıf öğretmenleri ile 2005 yılı sonrası göreve başlamış sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerini paylaşarak eksik bilgilerin, deneyimlerin getirdiği olumsuz transferlerin ya da deneyim eksikliğinden kaynaklanan yetersizlik algısının ortadan kaldırılmasına yönelik, alana hakim akademisyenlerin eşliğinde tartışma ortamları oluşturulabilir.
5. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine 2005 ilköğretim programındaki gelişmeler ve değişiklikler, öğretmenin rolü, veli-okul-öğretmen-öğrenci iletişimi, ölçme değerlendirme anlayışlarındaki değişiklikler, yapılandırmacı yaklaşımın temelleri, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında planlamanın önemi, planların esnek olmasının önemi, öğrencilerle birlikte hedeflerin belirlenmesine verilen önem konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

6. 2005 ilköğretim programlarında benimsenen öğrenme öğretme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin kavram yanlışlarını gidermek için projeler, seminerler ve hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir.
7. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde hizmetiçi eğitim süreçlerinde eğitimcilerin konulara hakim olmayan kişilerce verilmesinin yarattığı sıkıntı dikkate alınarak okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine verilecek hizmetiçi eğitim çalışmalarında özellikle alana hakim, yetkin kişilerin eğitim vermesi yararlı olabilir.
8. Öğrenci velilerinin tepkilerinin, yanlış anlamalarının ya da iletişim sorunlarının önüne geçebilmek, velilerden beklenen katkıyı alabilmek için velilere yönelik eğitim ya da etkinlik çalışmaları yapılabilir.
9. 2005 ilköğretim programına yönelik güveni ve programı uygulamaya yönelik isteği artırma amacıyla öğrencilerde gözlemlenen ya da belirlenen olumlu özellikler ön plana çıkartılabilir.
10. Velileri, öğrencileri, öğretmenleri ve okul yöneticilerini strese soktuğu belirtilen yurt, il ve ilçe çapındaki sınavlar kaldırılabilir.
11. Okul yöneticilerinin sıkça üzerinde durduğu veli ile yaşanan sorunlar dikkate alınarak yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda velileri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
12. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında planlama sürecinin, planlarda esnekliğin, hedefleri öğrencilerle birlikte belirlemenin dolayısıyla plan yapmanın önemi konusunda sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri bilgilendirilebilir.
13. 2005 ilköğretim programı ve yapılandırmacı öğrenme ortamları ile birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik yurt, il ya da ilçe çapı etkinlikler düzenlenebilir.
14. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve hayat boyu öğrenme konusundaki isteklerini arttırmaya yönelik etkinlikler, yarışmalar ya da ödüllendirmelere ağırlık verilebilir.

15. Bu araştırma sınıf öğretmenliği dışında diğer branşlardaki öğretmenleri kapsayarak yapılabilir.
16. Araştırma tüm dersler kapsamında yapılmıştır. Benzer bir çalışma belirlenen tek bir ders kapsamında gerçekleştirilebilir.
17. Araştırmada sınıf öğretmenleri görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “yapılandırıcı öğrenme ortamları ölçeği” aracılığıyla belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri görüşme ve/veya gözlem yoluyla belirlenebilir. Hatta tüm ölçme araçları birlikte kullanılabilir.
18. Benzer bir araştırma farklı çalışma grupları ya da örneklem üzerinde tekrarlanabilir.
19. Araştırma veli görüşleri ve öğrenci görüşlerine yer verilerek tekrarlanabilir.
20. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Ölçeğinde yer alan “çok az” derecesi, yapılacak araştırmalarda “az” olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997) "Constructivist Cautions", *Phi Delta Kappan*, 78, (6), 444-449.

Acat, B., Anılan, H. ve Anagün, Ş. S. (2007) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir, 479-484.

Açıkgöz, K. Ü. (2008) *Aktif Öğrenme*, Biliş: Ankara.

Akay, C. ve Yelken, T. Y. (2008). "İngilizce Dersinde Okuma - Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Etkisi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Elazığ, 18, 2, 189-202

Anagün, Ş. ve Anılan, H. (2005) "Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme -Öğretme Ortamlarının Düzenlenmesi", *V. International Educational Technology Symposium*: Sakarya.

Ansberry, K. R. ve Morgan, E. R. (2007) *More Picture-Perfect Science Lessons: Using Children's Books to Guide Inquiry*, NSTA Press: K-4, Wilson Boulevard, Arlington.

Aparece, P. A. (2005) *Teaching, Learning and Community : An Examination of Wittgensteinian Themes Applied to the Philosophy of Education*, Pontificia Università Gregoriana: Roma.

Arslan, M. (2007) "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara Üniversitesi: Ankara.40, 1, 41-61.

Aydın, H. ve Uşak, M. (2003) "Fen Derslerinde Alternatif Kavramların Araştırılmasının Önemi: Kuramsal Bir Yaklaşım", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 13

- Balcı, A. (1995) *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72TDFO: Ankara.
- Barton, E. A. (2009) *Leadership Strategies for Safe Schools*, Corwin Press: Thousand Oaks, CA.
- Beail, N. (1985) *Repertory Grid Technique and Personal Constructs: Applications in Clinical & Educational Settings*, Routledge: London.
- Bilir, P. (2008) “Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırma Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6, 3, 145-150.
- Bonk, C. J., Oyer, E. J. ve Medury, P. V. (1995) Is This the S.C.A.L.E.?: Social Constructivism and Active Learning Environments, *Paper Presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association*: San Francisco, CA.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*, ASCD Alexandria: Virginia.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development: New York; Alexandria, VA.
- Brumbaugh, D. K. ve Rock, D. (2006) *Teaching Secondary Mathematics*, Routledge: London.
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*, Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Büyüköztürk, Ş. (2007) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık: Ankara.

Chamberlain, K. ve Crane, C. C. (2008) *Reading, Writing, and Inquiry in the Science Classroom, Grades 6-12: Strategies to Improve Content Learning*, Corwin Press: U.S.A.

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

Dawson, V. M. ve Venville, G. (2004) *The Art of Teaching Science*, Allen&Unwin: Sydney, Australia.

Demirel, Ö. (2000) *Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayınevi: Ankara.

Driver, R. ve Oldham, V. (1986) "A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science.", *Studies in Science Education*, 13, 105-122.

Duit, R. (1995) *The Constructivist View: A Fashionable and Fruitful Paradigm for Science Education Research and Practice*. Derl.: Steffe, L. P. ve Gale, J. (Constructivism in Education, Hillsdale, Lawrence Erlbaum: New Jersey), 271-285.

Dündar, Ş. (2008) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Eagleton, M. B. ve Dobler, E. (2006) *Reading The Web : Strategies for Internet Inquiry*, Guilford Press: New York.

Eisenkraft, A. (2003) "Expanding the 5E model", *The Science Teacher*, National Science Teachers Association, 70, 6, 57: Arlington, VA.

Erdem, E. (2001) *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Ertürk, S. (1972) *Eğitimde Program Geliştirme*. (İkinci Baskı). Yelkentepe Yayınevi: Ankara.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006) “Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?”, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi1%2Fmakale1_doc adresinden 15.05.2009 tarihinde alınmıştır.

Gardner, H. (2003) “MI after twenty years”, http://hugse9.harvard.edu/gsedata/Resource_pkg.profile?vperson_id=316 adresinden 05.11.2006 tarihinde ulaşılmıştır.

Gagnon, G. W. ve Collay, M. (2001) *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*, Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Glaserfeld, V. E. (1996) *Radical Constructivism: A Way of Learning*, Routledge: London.

Gohit, R. K. ve Sridevi, K. V. (2008) *Constructivism In Science Education*, Discovery Publishing House: New Delhi.

Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005) “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi.” *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, 17-39, Sim Matbaası: Kayseri.

Gura, M. ve King, K. P. (2007) *Classroom Robotics: Case Stories of 21st Century Instruction for Millennial Students*, Information Age Publishing: Charlotte, NC.

Hankins, J. (1990) *Plato in the Italian Renaissance*, BRILL: New York.

Holland, J. H., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E. ve Thagard, P. (1986) *Induction: Processes of Inference, Learning and Discovery*, MIT Press: Cambridge, MA.

Holt, L. C. ve Kysilka, M. (2006) *Instructional Patterns: Strategies for Maximizing Student Learning*, Sage Publications: California.

Johnson, S. ve Aikin, J. (1805) *A Dictionary of the English Language*, Printed for Longman, Hurst, Rees, <http://books.google.com/books?id=6aARAAAAIAAJ&hl=tr> adresinden 05.06.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

Jonassen, D. H. (1991) "Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?", *Educational Technology, Research and Development*. 39, (3), 5–14.

Jonassen, D. H. (1999) *Instructional-Design Theories and Models (Volume II): A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum associates, publishers (Derl.: Charles M. Reigeluth): New Jersey.

Jonassen, D. H. ve Land, S. M. (2000) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.

Jonassen, D. H. (2004) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum: Mahwah, N.J.

Kant (1983) Philosophy of Constructivism. In *Constructivism in Education*. Derl.: Steffe, L. P. ve Gale, J. (Lawrence Erlbaum Associates, 1995), 3-15.

Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara

Kim, H. B., Fisher, D. L., Fraser, B. J. (1999) Assessment and Investigation of Constructivist Science Learning Environments in Korea, <http://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Korea30DF.htm> adresinden 13.07.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

Kincheloe, J. L. ve Horn, R. A. (2008) *The Praeger Handbook of Education and Psychology: Volume 1*, Greenwood Publishing Group: Westport, CT.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004) "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 174-180.

Kolukısa, E. A., Oruç, Ş., Akbaba, B. ve Dünder, H. (2006) *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, A Yayınları: Ankara.

- Kudret, Ö. (2007) *Bilimsel Epistemolojik İnançların, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının ve Fene Yönelik Tutumun Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarındaki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kuhlthau, C. C., Caspari, A. K. ve Maniotes, L. K. (2007) *Guided Inquiry: Learning in the 21th Century*, Libraries Unlimited: Westport, Conn.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P. ve Cooper, J. E. (2002) *The Constructivist Leader*, Teacher College Press: New York.
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. ve Garrison, J. W. (1998) *Constructivism and Education*, Cambridge University Press: Cambridge, MA.
- Leonard, D. C. (2002) *Learning Theories, A to Z*, Oryx Press: Westport, Conn.
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. ve Liao, T. F. (2003) *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Sage: Thousand Oaks, CA.
- Maharg, P. (2000) “Rogers, Constructivism and Jurisprudence: Educational Critique and the Legal Curriculum.”, *International Journal of the Legal Profession*, 7, 189-203.
- McEwen, M. ve Wills, E. M. (2006) *Theoretical Basis for Nursing*, Lippincott Williams & Wilkins: Philadelphia; PA.; London.
- McMillan, J. H. (2007) *Classroom Assessment: Principles and Practise for effective Standards-Based Instruction*, Pearson/ Allyn & Bacon: Boston, MA.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2003) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_5.html adresinden 24.07.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2007) *2007–2008 Yılı Eğitim-Öğretim Dönemi İstatistik Kitabı*, Aydın Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü: Aydın.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 23.07.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009b) MEB Mevzuat Bankası, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html adresinden 27.07.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

Oberst, U. E. (1998) Alfred Adler's Individual Psychology in the Context of Constructivism. *Constructivism in the Human Sciences*, 3, 153-176.

Oğuz, A. ve Bayındır, N. (2009) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri", *İlköğretim Online*, 8, (3), 901-922.

Özel, H., Yılmaz, G., Beyaz, İ., Özer, S. ve Şenocak, E. (2009) "İlköğretim Okulları Sınıf İçi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma", *İlköğretim Online*, 8, (2), 493-498.

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

Perkins, D. (1999) "The Constructivist Classroom, The Many Faces of Constructivism." *Educational Leadership*, 57, (2).

Petraglia, J. (1998) "The Real World On a Short Leash: The (Mis)Application of Constructivism to The Design of Educational Technology", *ETR&D*, 46, (3), 53-65.

Philips, D. C. ve Soltis, J. F. (2004) *Perspectives on Learning*, Teachers College, Columbia University: New York.

Rains, J. R., Kelly, C. A. ve Durham, R. L. (2008) "İlkokul Matematiğinde Çoklu-Duyuma Dayalı Öğretme Tekniklerinin Öneminin Evrimi: Kuram ve Uygulama", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Çanakkale.

Richardson, V. (1997) *Constructivist Teacher Education*, Falmer Press: London; Washington, D.C.

- Rogers, P. ve Howard, C. (2009) *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference: Hershey, PA.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (1995) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Salman, S., Atılboz, N. G. ve Saygın, Ö. (2006) “Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi Hücre”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Gazi Üniversitesi: Ankara, 26, 1, 51-64
- Saracaloğlu, A. S. (2006) “21. Yüzyılda Öğretmen Adaylarının Nitelikleri”, *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, Cilt 1.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2006) “İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri”, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/241-260.pdf adresinden 18.05.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R. S., Swallow, J. ve Woodruff, E. (1989) “Computer-Supported Intentional Learning Environments.”, *Journal of Educational Computing Research*
- Sierpinska, A. ve Kilpatrick, J. (1998) *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity: An ICMI Study*, Springer: Dordrecht, Netherlands.
- Smith, H. W. (1975) *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*, Prentice: Hall.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J.(2002) *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press: Oxford: New York.
- Şengül, N. (2006) *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Manisa.

Tabanlı, S. G. (2008) *Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersinin Öğretiminde Yapılandırıcılık Uygulaması: Webquest Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Tacconi, L. (2000) *Biodiversity and Ecological Economics Participatory Approaches to Resources Management*, Earthscan Publications: Sterling, VA.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Olugbemiro, J. ve Austin, J. (2001) “Constructivist Pedagogy in Conventional on Campus and Distance Learning Practice: An Exploratory Investigation.” *Learning and Instruction*, 11, 87-111.

Tomei, L., A. (2008) *Information Communication Technologies for Enhanced Education and Learning*, Information Science Reference, Hershey

Uçar, M. Y. (2008) “The Ideas of the Teachers and Administrators in the First Level of Primary School Education About Constructive Learning Approach”, *World Applied Sciences Journal*, 4 (1), 81-85

Uğur, Y. (2007) *Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniğinin Kullanımının Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri A.B.D.: İstanbul

Ünal, G. ve Akpınar, E. (2006) “To What Extent Science Teachers are Constructivist in Their Classrooms?”, *Journal of Baltic Science Education*, 2 (10), 40-50.

Valsiner, J. (2000) *Culture and Human Development*, Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

Walsh, R. N. (1999) *Essential Spirituality*, Wiley&Sons: New York.

Witkin, S. L. (1999) “Constructing Our Future” (Editorial), *Social Work*, 44, (14), ss. 5-8.

Wojciechowski, J. A. (2001) *Ecology of Knowledge*, Council for Research in Values and Philosophy: Washington, D.C.

Yavuz, N. (2006) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 4*, Meram Yayıncılık: İstanbul. Yavuz, N. (2006) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 4*, Meram Yayıncılık: İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları: Ankara.

Yılmaz, B. (2006) *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yurdakul, B. (2004) *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği

Tarih: -----/-----/2009 **Saat: (Başlangıç/Bitiş)**-----/-----

Giriş

Merhaba, ben Fatih Aygören. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2005 ilköğretim programları ile birlikte benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına bağlı olarak, okullarımızdaki yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu aşamada Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde siz sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çok değerli olduğunu düşünüyorum ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Fatih Aygören

En son mezun olduğunuz okulun (üniversite, program/bölüm) adı:

Öğretmenliğe başlama yılınız:

Cinsiyetiniz :

Kadın	<input type="checkbox"/>
Erkek	<input type="checkbox"/>

EK 2: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği

Yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili olarak aşağıda verilen her bir madde için, düşüncenizi en iyi yansıtan kutuya (x) işareti koyunuz.

	Tamamen	Çok	Kısmen	Çok Az	Hiç
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına göre planlama yapıyorum.					
2. Derste, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum					
3. Derste, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.					
4. Derste, öğrencilerle aramda sürekli biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.					
5. Öğrencilerin düşünme becerilerini (örn. Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirmeye çalışıyorum.					
6. Öğrencileri problemlere farklı açılardan bakmaya yönlendiriyorum.					
7. Derste, öğrencilerin sosyal etkileşimini geliştirmek üzere olanaklar sunuyorum.					
8. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri sağlıyorum.					
9. Öğrencilerin deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için fırsatlar sunuyorum.					
10. Derste, öğrencilerin uygun yanıtlara ulaşmasında rehberlik ediyorum.					
11. Derste, öğrencilere anlamlı gelecek örneklere yer veriyorum.					
12. Derste, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum.					
13. Derste, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.					
14. Dersi, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum.					
15. Öğrencileri olaylar üzerinde derinlemesine düşünmeleri için cesaretlendiriyorum.					
16. Dersi, önceden hazırladığım örneklerle işliyorum.					
17. Dersler için materyal hazırlıyor ve kullanıyorum.					
18. Öğrencileri öğrenme sürecindeki performanslarına göre değerlendiriyorum.					

Araştırmaya ayırdığınız zaman ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fatih Aygören

Okul Yöneticileri Görüşme Formu

Tarih: -----/-----/2009 **Saat: (Başlangıç/Bitiş)**-----/-----

Giriş

Merhaba, ben Fatih Aygören. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okullarımızdaki yapılandırmacı öğrenme ortamlarının okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu aşamada Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde siz okul yöneticilerinin görüşlerinin çok değerli olduğunu düşünüyor ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ne de diğer okul yöneticileri konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz varsa lütfen belirtiniz.

Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda rahatsızlık duyarsanız lütfen belirtiniz. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Görüşmemizin yaklaşık kırk beş dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Fatih AYGÖREN

Okul Yöneticileri Görüşme Formu

Yapılandırmacı öğrenme ortamları ile geleneksel öğrenme ortamları arasında dikkatinizi çeken farklar var mı? Varsa neler?

Planlama ve kazanımlar açısından?

İçerik açısından?

Öğrenme-öğretme süreci açısından?

Yöntem teknikler

Materyal kullanımı ve olanaklar

Öğretmen rolü

Değerlendirme açısından?

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına göre düzenlenmiş sınıflarda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen öğrenci iletişimi açısından?

Öğrenciler arası iletişim açısından?

Öğretmen veli iletişimi açısından?

Öğrenci-çevre etkileşimi

Öğrenci-materyal etkileşimi

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerde dikkatinizi çeken gelişmeler olduğunu düşünüyor musunuz? Gözlem ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

Bilişsel süreçler açısından?

Uygulama

Problem çözme

Eleştirel düşünme

Yaratıcı düşünme

Değerlendirme

Duyuşsal gelişim açısından?

Tutumlar/Değerler

Sorumluluk bilinci

Sosyal ilişkiler (işbirliği, katılım)

Davranış açısından?

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin en beğendiğiniz özellikler nelerdir? En çok hangi özellik size yakın ve anlamlı geldi? Neden?

Planlama ve kazanımlar açısından?

İçerik açısından?

Öğrenme-öğretme süreci açısından?

Değerlendirme açısından?

Yapılandırmacı öğrenme ortamları konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Planlama ve kazanımlar açısından?

İçerik açısından?

Öğrenme-öğretme süreci açısından?

Değerlendirme açısından?