



**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI)**

**KKTC İLKOKULLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN
YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Konce Şeker Özateng

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

**Lefkoşa
Mart, 2010**



Konce Şeker Özatenç'e ait "KKTC İlkokullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na İlişkin Görüşleri" isimli çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Fatoş Silman

.....

Üye / Danışman: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Engin Baysen

.....

Onay:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28 / 03 / 2010

Doç. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Küreselleşme, birçok değişim ve gelişimi beraberinde getirmiştir. Özellikle bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim bilgi patlamasına neden olmuştur. Bilginin hızla artıp çoğalması ve her geçen gün yenilenmesi, toplumları sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişe zorlamıştır. Bilgi toplumu haline gelebilmek çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli insanlar yetiştirerek mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitimin önemi artmış ve eğitim sisteminin değişmesi, çağdaş yaklaşımlarla donatılarak yeniden yapılanması kaçınılmaz olmuştur.

Dünyamızın artık bilgiyi bilenden çok, bilgiyi kullanabilen ve üretebilen bireylere gereksinim duyduyu gerçeğinden hareketle, öğrenciye bilgiyi öğretmek yerine, bilgiye ulaşma yollarını öğretmemiz gerekmektedir. Bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler, bilgiyi daha rahat kullanabilecekleri gibi daha kolay ve daha hızlı bilgi üretebileceklerdir. Çağdaş eğitimin amacı; öğrenciye bilgiyi ezberletmek değil, öğrencinin düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirerek bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktır. Bunun için okullarda, geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp öğrenciyi odak noktası haline getiren, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın benimsenmesi ve tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir.

KKTC Eğitim sisteminin, öğrenci merkezli bir anlayışla, öğrenciye bilgiyi kullanma ve üretme becerisi kazandırarak, bilgiyi yapılandıracak öğrenme-öğretme yaşantıları sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. KKTC Eğitim Sistemi'nde 2005'ten itibaren Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmıştır. Ancak günümüzde, ilkokullarda bu yaklaşıma ilişkin uygulamaların ne düzeyde olduğu konusunda doğrudan ilgili bir çalışmaya rastlanamamış, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmemiştir. Bu çalışmanın, ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarması ve bu alanda yapılacak çalışmalara

ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'nın ne düzeyde olduğu, karşılaşılan sorunlar ve KKTC Eğitim Sistemi'nin mevcut durumu belirlenerek, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na, sorunları ortadan kaldırmaya ve eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik olarak yol göstermesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin katkıları olmuştur. Araştırmanın her basamağında engin bilgi birikimiyle beni yönlendiren, yardımlarını esirgemeyen, sabırla sorularımı cevaplayan, bana her konuda destek olan değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR'a sonsuz teşekkürler...

Anketi uygulayabilmek için gerekli izni veren Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne, anketleri sabırla eksiksiz olarak cevaplayan, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilkokul yönetici ve öğretmenlerine, anketlerin okullara dağıtılması ve geri toplanmasında bana yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, verilerin istatistiksel işlemleri ile ilgili olarak bana yardımcı olan Mukaddes S. DEMİROK'a, beni sürekli motive eden ve elinden gelen yardımı yapan arkadaşım Sadiye ESENYEL'e, Yüksek Lisans eğitimim boyunca bu zorlu yolda beraber yürüyerek beni yalnız bırakmayan kardeşim Gülce ŞEKER'e, her konuda bana destek olan, varlığıyla güç veren, anlayışına hayran olduğum sevgili eşim Cemal ÖZATENÇ'e ve sevgisiyle her zaman yanımda olan biricik AİLEM'e çok teşekkür ederim.

Konce Şeker Özatenç

ÖZET

KKTC İLKOKULLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Konce Şeker Özatenç

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

Mart 2010, 263 sayfa

Bilgi toplumunda, bilgiyi bilip tüketmekten çok bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kullanan ve bilgiyi yapılandırarak yeni bilgiler üreten bireyler önem kazanmıştır. Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışlarına göre, öğrencilere artık bilgi aktarmak yerine, bilgiye nasıl ulaşacakları ve ulaştıkları bilgiyi nasıl kullanacakları ile ilgili kazanımlar kazandırılmalıdır. Çağın gereksinim duyduğu bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek iyi bir eğitim sistemiyle mümkündür. Eğitim sisteminin bireysel, toplumsal ve evrensel gereksinimleri karşılayacak insan modelini yetiştirmesi ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için değişmesi kaçınılmazdır.

Eğitim sisteminde değişimi başarmak, bilginin birey tarafından daha önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırıldığı ve öğrencinin öğrenme- öğretme sürecine aktif katılımının sağlandığı Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ile mümkün olabilmektedir. Öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına önem veren, öğrenciyi eğitimin odak noktası haline getiren Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda etkili bir şekilde uygulanmasıyla çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirilebilecektir.

Bu araştırmanın amacı, günümüzde çağdaş bir yaklaşım olan Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı konusunda, KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlköğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullarda görevli müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyerek uygulamaların ne düzeyde olduğunu, karşılaşılan sorunları ve KKTC Eğitim Sistemi'nin mevcut durumunu ortaya koymaktır.

Bu amaçla; bu çalışmada, ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerini belirlemek için bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008–2009 Eğitim ve Öğretim yılında KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, KKTC genelinde rastgele yöntemle seçilen 15 ilkokulda görevli 35 müdür ve müdür muavini, 278 sınıf ve branş öğretmeni olmak üzere 313 kişi alınmıştır. Bunlardan 32 yönetici ve 244 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Betimleyici bir çalışma olan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket sonuçları SPSS 13.00 paket programından yararlanarak, t-test, ANOVA (f-test) ve Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları için de LSD testi uygulanarak elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen verilerle, önceden belirlenen problem ve alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, ülkemizdeki eğitim sisteminde benimsenen ve uygulanan net ve kesin bir eğitim yaklaşımı olmadığı, Geleneksel Eğitim'den Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na geçiş sürecinin yaşandığı söylenebilir. İlkokullardaki müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayışı, eğitim sisteminde belirsizliklerin oluşu, okullardaki donanım eksikliği gibi nedenlerden ötürü geçiş sürecinde ve uygulamalarda problemlerin olduğu belirlenerek, problemlerin çözümü için öneriler getirilmiştir.

SUMMARY

PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' VIEWS ABOUT CONSTRUCTIVIST EDUCATION APPROACH IN TRNC

Konce Şeker Özatenç

Post Graduate, Main Scientific Branch In Educational Sciences

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

March 2010, 263 pages

In the information society, individuals who know the ways of accessing to information rather than consuming it, and using the information and creating new, information by making it constructed have been gained importance. Therefore, according to contemporary understanding of education, instead of transferring information to students now get information about how they will use the information they get about the gains to be won. To train up individuals who have these qualifications is possible with a good education system. The changes in The education system is inevitable to be able to train individuals supplying individual, social and universal needs and to follow the changes occurred in the world.

To achieve the change in the educational system is possible with a Constructivist Approach in which the previous knowledge has been constructed with new knowledge, and students are active in teaching and learning process. The individuals who have the required quality have been grown up with the application of Constructivist Approach giving importance to the Student's interests, wishes and needs.

The aim of this study is to designate the opinions of the classroom teachers and administrators serving in primary schools about the application of Constructivist Approach in primary education depending on TRNC National Education, Youth and Sports Ministry, Primary Education Department and to analyse the application level of Constructivist Approach and state the problems of current problems of Education System of TRNC.

For this purpose, this research was made to designate the opinions of staff administrators and teachers in elementary schools about Constructivist Approach. The universe of this research consists of teachers and administrators serving in primary Schools in TRNC. The Sampling of this research consists of 313 people serving in 15 primary schools. 35 of them are principals and assistant directors, 278 of them are branch and class. 32 administrators and 244 teachers were involved in the study.

This study is a descriptive study, data collection techniques have been used as a means of questionnaires. Research results were taken with the use of the advantages of the program package SPSS 13.00, t-test, ANOVA (f-test) and multiple comparison LSD test were applied to analyse the data. Answers have been found for the finding of the research and the problem and the sub problems of the research.

As a result of emerging research findings, it can be stated that Constructivist Approach has not been used in education commonly and as a principle. Traditional education system has been adopted and there is a positive process for replacing of Traditional education with Constructivist Approach. It can also be designated that assistant principals, principals, classroom and branch teachers serving in elementary schools in TRNC have absence knowledge about Constructivist Approach, schools are lack of equipment, and education system has uncertainties to be able to apply Constructivist Approach in education. According to the findings and results of the study, the proposals have been developed.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
BÖLÜM I- GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.4. PROBLEM CÜMLESİ	9
1.5. ALT PROBLEMLER	9
1.6. SAYILTIAR	11
1.7. SINIRLILIKLAR	11
1.8. TANIMLAR	12
1.9. KISALTMALAR	12
BÖLÜM II - KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. EĞİTİMİN KURAMSAL TEMELLERİ	13
2.1.1. Eğitim Kavramı	14
2.1.2. Eğitimin Felsefi Temelleri	15
2.1.2.1. İdealizm	15
2.1.2.2. Realizm	16
2.1.2.3. Pragmatizm	17
2.1.3. Geleneksel Eğitim Anlayışı	20

2.1.4. Çağdaş Eğitim Anlayışı	21
2.2. ÖĞRENME KURAMLARI VE EĞİTİME ETKİSİ	23
2.2.1. Klasik Öğrenme Kuramları	24
2.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları	25
2.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları	27
2.2.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları	29
2.3. ÖĞRENMEYE FARKLI BİR BAKIŞ: YAPILANDIRMACILIK	30
2.3.1. Yapılandırmacılık Kavramı	31
2.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilgi	34
2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme	35
2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Tarihsel Bakış	37
2.3.5. Yapılandırmacılık Türleri	37
2.3.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	37
2.3.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık	39
2.3.5.3. Radikal Yapılandırmacılık	41
2.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri	42
2.3.7. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri	43
2.3.8. Yapılandırmacı ve Davranışçı Yaklaşımların Karşılaştırılması	45
2.3.9. Yapılandırmacı Öğretim	47
2.3.10. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	51
2.3.10.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Hedefleri	54
2.3.10.2. Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri	55
2.3.10.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğeleri	56
2.3.10.3.1. Öğrenci Farklılıklarının Belirlenmesi	56
2.3.10.3.2. Öğrenci Hedeflerinin Belirlenmesi	57
2.3.10.3.3. İçeriğin Belirlenmesi	57
2.3.10.3.4. Öğrenme Etkinliklerinin Seçilmesi ve Uygulanması	58
2.3.10.3.5. Öğrenme Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanılması	59
2.3.10.3.6. Otantik Değerlendirme Sürecinin Uygulanması	59
2.3.10.4. Yapılandırmacı Sınıfta Öğrenme Basamakları	60
2.3.10.4.1. Merak Uyandırma ve Planlama	60
2.3.10.4.2. Araştırma ve Keşfetme	60
2.3.10.4.3. Çözümleme ve Derinleştirme	61
2.3.10.4.4. Paylaşma ve Yaşantıya Uygulama	61

2.3.10.5. Yapılandırmacı Sınıfta İletişim	62
2.3.10.6. Yapılandırmacı ve Geleneksel Sınıf Ortamının Karşılaştırılması	63
2.3.11. Yapılandırmacı Öğretmen	66
2.3.11.1. Yapılandırmacı Öğretmenin Özellikleri	69
2.3.12. Yapılandırmacı Öğrenci	70
2.3.13. Yapılandırmacı Yaklaşımda Teknoloji ve Öğrenme Materyalleri	72
2.3.14. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	73
2.3.14.1. Buluş	74
2.3.14.2. Örnek Olay	74
2.3.14.3. Rol Oynama	74
2.3.14.4. Yaratıcı Drama	75
2.3.14.5. Tartışma	75
2.3.14.6. Oyun	75
2.3.14.7. Gözlem Gezisi	76
2.3.14.8. Beyin Fırtınası	76
2.3.14.9. Soru-Cevap	76
2.3.14.10. Kavram Haritası	77
2.3.14.11. Problem Çözme	77
2.3.14.12. Gösteri- Gösterme	78
2.3.14.13. İroni	78
2.3.14.14. Proje Geliştirme	78
2.3.14.15. Grup Çalışması	79
2.3.15. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme	79
2.3.15.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri	81
2.3.15.2. Yapılandırmacı Değerlendirme Teknikleri	82
2.3.15.2.1. Özdeğerlendirme	84
2.3.15.2.2. Akran (Grup) Değerlendirmesi	85
2.3.15.2.3. Performans Değerlendirme	86
2.3.15.2.4. Dereceli Puanlama Ölçekleri (Rubric)	87
2.3.15.2.5. Portfolyo (Öğrenci Ürün/Gelişim Dosyası)	90

2.3.15.2.6. Görüşme	96
2.3.15.2.7. Proje Değerlendirme	96
2.3.15.2.8. Kavram Haritaları	97
2.3.15.2.9. Günlük	98
2.3.15.2.10. Tutum Değerlendirme	98
2.3.15.2.11. Gözlem	98
2.3.15.2.12. Kelime İlişkilendirme	99
2.3.16. Yapılandırmacı Yaklaşımda Okul Yönetimi	100
2.3.16.1. Okula Dayalı Yönetim	100
2.3.16.2. Yapılandırmacı Okul Yöneticisi	101
2.3.17. Yapılandırmacı Yaklaşımda Okul ve Aile İlişkisi	101
2.3.18. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Dayanan	
Diğer Yaklaşımlar	103
2.3.18.1. Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı	103
2.3.18.2. Çoklu Zeka Kuramı	104
2.3.18.3. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı	106
2.3.18.4. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı	107
2.3.18.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	107
2.3.18.6. Aktif (Etkin) Öğrenme Yaklaşımı	109
2.3.18.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	110
2.3.18.8. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	110
2.3.19. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Olumlu	
Yönleri ve Sınırlılıkları	111
2.4. EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA	113
2.4.1. KıbrısTürk Eğitim Sistemi'nin Yeniden	
Yapılanma Gerekliliği	115
2.5. YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ	
YAPILAN ARAŞTIRMALAR VE SONUÇLARI	116
2.5.1. KKTC' de Yapılan Araştırmalar	116
2.5.2. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar	118
2.5.3. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	135

BÖLÜM III - YÖNTEM	138
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	138
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	138
3.2.1. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin İlkokul Müdür, Müdür Muavini, Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anketin Analizleri	145
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	148
3.3.1. Veri Toplama Aracı	148
3.3.2. Ölçme Aracının Uygulanması	149
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	150
 BÖLÜM IV - BULGULAR VE YORUM	151
4.1. GENEL BULGULAR VE YORUM	151
 BÖLÜM V - SONUÇ VE ÖNERİLER	220
5.1. SONUÇLAR	220
5.2. ÖNERİLER	226
 KAYNAKÇA	231
 EKLER	248
Ek 1: Yeniden Yapılanma Sürecinde Türk Eğitim Sistemi	249
Ek 2: İlkokul Müdür, Müdür Muavini, Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anket	255
Ek 3: Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlığa Sunulan İzin Dilekçesi	262
Ek 4: Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlık Tarafından Verilen İzin	263

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo İsmi	Sayfa
Tablo 2.1. Eğitim'in Dayandığı Felsefi Temellerin Karşılaştırılması	19
Tablo 2.2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması	33
Tablo 2.3. Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması	46
Tablo 2.4. Yapılandırmacı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları	53
Tablo 2.5. Yapılandırmacı ve Geleneksel sınıf Ortamının Karşılaştırılması	64
Tablo 2.6. Özdeğerlendirme Formu	84
Tablo 2.7. Akran Değerlendirme Formu	85
Tablo 2.8. Yazılı Bir Rapor İçin Bütüncül Dereceleme Ölçeği	88
Tablo 2.9. Dereceli Puanlama Ölçeği	89
Tablo 2.10. Proje Değerlendirme Ölçeği	97
Tablo 2.11. Kelime İlişkilendirme Uygulama Metodu	99

Tablo 3.1.	Bölgelere ve Okul Sayılarına Göre Anketin Uygulandığı Okulların Oranı	139
Tablo 3.2.	Anketin Uygulandığı Okullardaki Müdür, Müdür Muavini ve Öğretmen Sayıları	140
Tablo 3.3.	KKTC Genelinde İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği	141
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin Cinsiyet Ayrıklmlı Görev Dağılımı	142
Tablo 3.5.	Bölgelere Göre Öğretmen Dağılımı (Genel)	142
Tablo 3.6.	Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılım Grafiği	143
Tablo 3.7.	KKTC Genelinde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılım Grafiği	144
Tablo 3.8.	Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdesi	145
Tablo 3.9.	Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı ve Yüzdesi	145
Tablo 3.10.	Örneklemin Görev Alanına Göre Dağılımı ve Yüzdesi	146
Tablo 3.11.	Örneklemin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı ve Yüzdesi	146
Tablo 3.12.	Örneklemin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımı ve Yüzdesi	147
Tablo 3.13.	Örneklemin Hizmet İçi Eğitime Katılım Oranına Göre Dağılımı ve Yüzdesi	147

Tablo 4.1.	KKTC İlkokullarında Görevli İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Görüşlerini, Eğitim Sistemindeki Mevcut Durumu ve Ankete Katılan Katılımcıların Katılma Durumlarını Madde Madde, Yüzdelikler İle Açıklayan Tablo	151
Tablo 4.2.	Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına Uygun Olarak Kullanılan Anket Maddelerinin Ortalamalarına Göre Sıralanışı	159
Tablo 4.3.	Anket sorusu 1'in Analizleri	167
Tablo 4.4.	Anket sorusu 2'nin Analizleri	168
Tablo 4.5.	Anket sorusu 3'ün Analizleri	168
Tablo 4.6.	Anket sorusu 4'ün Analizleri	169
Tablo 4.7.	Anket sorusu 5'in Analizleri	170
Tablo 4.8.	Anket sorusu 6'nın Analizleri	170
Tablo 4.9.	Anket sorusu 7'nin Analizleri	171
Tablo 4.10.	Anket sorusu 8'in Analizleri	171
Tablo 4.11.	Anket sorusu 9'un Analizleri	172
Tablo 4.12.	Anket sorusu 10'un Analizleri	173
Tablo 4.13.	Anket sorusu 11'in Analizleri	173
Tablo 4.14.	Anket sorusu 12'nin Analizleri	174

Tablo 4.15.	Anket sorusu 13'ün Analizleri	175
Tablo 4.16.	Anket sorusu 14'ün Analizleri	175
Tablo 4.17.	Anket sorusu 15'in Analizleri	176
Tablo 4.18.	Anket sorusu 16'nın Analizleri	177
Tablo 4.19.	Anket sorusu 17'nin Analizleri	177
Tablo 4.20.	Anket sorusu 18'in Analizleri	178
Tablo 4.21.	Anket sorusu 19'un Analizleri	178
Tablo 4.22.	Anket sorusu 20'nin Analizleri	179
Tablo 4.23.	Anket sorusu 21'in Analizleri	179
Tablo 4.24.	Anket sorusu 22'nin Analizleri	180
Tablo 4.25.	Anket sorusu 23'ün Analizleri	181
Tablo 4.26.	Anket sorusu 24'ün Analizleri	181
Tablo 4.27.	Anket sorusu 25'in Analizleri	182
Tablo 4.28.	Anket sorusu 26'nın Analizleri	182
Tablo 4.29.	Anket sorusu 27'nin Analizleri	183
Tablo 4.30.	Anket sorusu 28'in Analizleri	184
Tablo 4.31.	Anket sorusu 29'un Analizleri	184

Tablo 4.32.	Anket sorusu 30'un Analizleri	185
Tablo 4.33.	Anket sorusu 31'in Analizleri	186
Tablo 4.34.	Anket sorusu 32'nin Analizleri	186
Tablo 4.35.	Anket sorusu 33'ün Analizleri	187
Tablo 4.36.	Anket sorusu 34'ün Analizleri	188
Tablo 4.37.	Anket sorusu 35'in Analizleri	188
Tablo 4.38.	Anket sorusu 36'nın Analizleri	189
Tablo 4.39.	Anket sorusu 37'nin Analizleri	189
Tablo 4.40.	Anket sorusu 38'in Analizleri	190
Tablo 4.41.	Anket sorusu 39'un Analizleri	191
Tablo 4.42.	Anket sorusu 40'ın Analizleri	191
Tablo 4.43.	Anket sorusu 41'in Analizleri	192
Tablo 4.44.	Anket sorusu 42'nin Analizleri	193
Tablo 4.45.	Anket sorusu 43'ün Analizleri	193
Tablo 4.46.	Anket sorusu 44'ün Analizleri	194
Tablo 4.47.	Anket sorusu 45'in Analizleri	195
Tablo 4.48.	Anket sorusu 46'nın Analizleri	195

Tablo 4.49.	Anket sorusu 47'nin Analizleri	196
Tablo 4.50.	Anket sorusu 48'in Analizleri	197
Tablo 4.51.	Anket sorusu 49'un Analizleri	197
Tablo 4.52.	Anket sorusu 50'ninn Analizleri	198
Tablo 4.53.	Anket sorusu 51'in Analizleri	199
Tablo 4.54.	Anket sorusu 52'nin Analizleri	199
Tablo 4.55.	Anket sorusu 53'ün Analizleri	200
Tablo 4.56.	Anket sorusu 54'ün Analizleri	201
Tablo 4.57.	Anket sorusu 55'in Analizleri	201
Tablo 4.58.	Anket sorusu 56'nın Analizleri	202
Tablo 4.59.	Anket sorusu 57'nin Analizleri	203
Tablo 4.60.	Anket sorusu 58'in Analizleri	204
Tablo 4.61.	Anket sorusu 59'un Analizleri	204
Tablo 4.62.	Anket sorusu 60'ın Analizleri	205
Tablo 4.63.	Anket sorusu 61'in Analizleri	206
Tablo 4.64.	Anket sorusu 62'nin Analizleri	206
Tablo 4.65.	Anket sorusu 63'ün Analizleri	207

Tablo 4.66.	Anket sorusu 64'ün Analizleri	208
Tablo 4.67.	Anket sorusu 65'in Analizleri	208
Tablo 4.68.	Anket sorusu 66'nın Analizleri	209
Tablo 4.69.	KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak cinsiyet değişkenine yönelik T-Testi sonuçları	210
Tablo 4.70.	KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile yaşlarına Göre Puanların Anova Sonuçları	211
Tablo 4.71.	KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görevlerine Göre Puanların Anova Sonuçları	212
Tablo 4.72.	Göreve Göre Gruplar Arası İlişki	213
Tablo 4.73.	Göreve Göre Çoklu Karşılaştırma LSD Sonuçları	214
Tablo 4.74.	KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine yönelik T-Testi sonuçları	215

Tablo 4.75. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemlerine Göre Puanların Anova Sonuçları	216
Tablo 4.76. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitime katılma durumuna Göre Puanların Anova Sonuçları	217
Tablo 4.77. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmamasına yönelik T-Testi sonuçları	218

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil İsmi	Sayfa
Şekil 2.1. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan Kara Kutu Benzetmesi	26
Şekil 2.2. Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Yansıtan Bir Model	28
Şekil 2.3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Kavram Haritası	35
Şekil 2.4. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci	71

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiş; araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları verilmiş, araştırmada yer alan bazı terimler tanımlanmış ve araştırmada kullanılan kısaltmalar açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşme süreci içerisinde, dünyadaki herşey hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Buna bağlı olarak, toplumlar için çağın gereksinimlerine uygun iyi eğitilmiş nitelikli insan yetiştirmek ön plana çıkmaktadır. Bilgi patlamasının yaşandığı çağımızda, insanlığın dolayısıyla toplumların değişen şartlara ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri ancak eğitim sayesinde mümkün olmaktadır. Çünkü çağımızın gerektirdiği bilgi ve beceriler, bireylere eğitim ile kazandırılmaktadır. İnsanlık tarihiyle neredeyse yaşıt olan eğitim, hem mevcut kültürü aktaran durağan yapısıyla, hem de kültürel dönüşümlere göre, kendini yeniden yapılandırma ihtiyacından doğan dinamik yapısıyla, daima toplumların ilgi odağı olmuştur. Çağdaş dünyada var olmanın, bireysel ve toplumsal açıdan istenilen güce sahip olabilmenin yolu, iyi bir eğitimden geçmektedir.

Toplumların çağdaş uygarlık düzeyinde nerede olacağı, yetiştireceği insanların bilgiyi üretme, kullanma ve ulaşma becerilerine bağlıdır. Dünyadaki değişmelere ayak uydurabilmek için okulun ve eğitimin birey için taşıdığı

2

önem, geniş kesimlerce kabul edilmektedir. Pek çok ülkede daha fazla insanı temel eğitimden geçirme çabasının yanı sıra, onların örgün eğitimden geçirilme sürelerinin artırılmasına dönük arayışlara rastlanmaktadır. Okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla düşerken, her geçen gün, üniversitelerde lisans düzeyindeki eğitimlerini tamamlayanların lisansüstü eğitime yöneldikleri görülmektedir. Bireylerin formal eğitim kurumlarında geçirdikleri sürenin artmasının yanı sıra, değişik ülkelerde daha çok insanı eğitimden geçirme ve eğitimin niteliğini yükseltme konusundaki çalışmalara önem verildiğine tanık olunmaktadır. Günümüzde eğitilmiş insan gücüne sahip olmanın, yer altı ve yer üstü zenginliklere sahip olmaktan daha önemli olduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir. Artık bilinmektedir ki, eğitilmiş insanlardan oluşan toplumlar, sorunlarını daha kolay çözmekte ve geleceklerini garanti altına almaktadırlar (Aşılıoğlu ve diğerleri, 2007: 4). Bu nedenle, küreselleşen dünyamızda toplumların varolması iyi eğitilmiş insan gücüne dolayısıyla eğitime verilen öneme bağlıdır. Ancak iyi bir eğitim ile toplum yeniden yaratılabilir.

Geçmişten günümüze kadar Dünya'da meydana gelen birçok değişim toplumları etkilemiş ve değiştirmiştir. Toffler (1981), yaşanan bu değişimleri üç dalga olarak sınıflandırmıştır. Toffler'a göre, toprağa bağlı olan tarım toplumları dönemi birinci dalga, fabrikalar temelinde gelişen sanayi toplumları dönemi ikinci dalga ve bilgi patlaması sonucu bilginin temel alındığı bilgi toplumları dönemi ise üçüncü dalga olarak isimlendirilmektedir. Günümüzde sanayi toplumundan, bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Artık toplumların hedefi, "bilgi toplumu" olmaktır. Bilim ve teknolojiye birçok yenilik ve gelişmeye bağlı olarak bilgi hızla çoğalmış ve yayılmaya başlamıştır. Toffler (1981) "yüzyılımız, insanlık tarihinin tam ortasından geçen bir kuşak gibidir. Doğduğumuzdan bu yana olup bitenler, doğduğumuza kadar olup bitenlere neredeyse eşittir" diyerek bilginin inanılmaz hızlı artışını vurgulamaktadır. Bilginin bu denli kısa sürede değişip yenilenmesi toplumların bilgi toplumuna dönüşmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Toplumların bilgi toplumu olma yolunda yaşadıkları zorlu süreçte eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çağdaş anlayışlarla donanmış, değişimlere karşı kendini sürekli yenileyen, planlı eğitim kurumları yaratarak olası

gelişmeleri önceden sezinleyip yeni durumlara uyum sağlayabilen, değişime önderlik yapabilecek bireylerin yetiştirilmesi toplumların birincil amacı olmalıdır.

Çağdaşlaşmanın göstergelerinden biri ve belki de en önemlilerinden biri kuşkusuz ki bilim ve teknolojiye sahip olma ve bunu kullanma derecesidir. Öncelikle bilim ve teknolojiyi üreten bir toplum yaratmak, ardından da bilim ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek anlam kazanmaktadır. Gelişmiş çağdaş ülkeler, geleceği eğitimle yaratacaklarını gördüklerinden eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Artık açıkça görülmektedir ki, dünyamızın ve toplumumuzun bundan böyle bilgiyi bilen değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen insanlara gereksinimi vardır. Bu yüzden ülkelerin düşünen, araştıran, sorgulayan insanlar yetiştirmeleri gerekmektedir (Çağlar ve Reis, 2007: 8).

Teknolojinin gelişmesi, bilginin daha rahat ve ucuz bir şekilde dolaşması ve bilgiye kolayca erişebilmek, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini oluşturup değiştirebilecek biçimde yayılması, eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 141).

Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9). Bireylerin, potansiyelini en üst düzeyde kullanarak kazandığı bilgiyi beceriye dönüştürmesi gerekir. Yani bildiklerini hayata geçirmelidir. Çünkü, bugün önemli olan bilgiyi depolamak değil, onu kullanmak ve yeni bilgiler üretmektir (Özden, 2008: 76).

Eğitim kurumlarının temel işlevi toplumdaki bireylere, toplumun kültürel değerlerini ve toplumsal davranışları kazandırmak olduğu için toplumsal yapıdaki tüm değişiklikler eğitim kurumlarını etkiler. Eğitim kurumları toplumsal değişmeye uyum gösterdikleri sürece toplumsal işlevlerini yerine getirebilir. Aksi takdirde, yetiştireceği bireyler topluma ve değişmelere uyum gösteremez (Fidan ve Erden, 1998:96-97).

Günümüzde eğitim kurumlarının görevi, küreselleşmenin hedeflediği 21.yy insan profilini yetiştirmektir. Değişimler nedeniyle ortaya çıkan problemleri çözebilen, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, geleceğe güvenle bakan, yaratıcı, olası problemlere meydan okuyan, bulunduğu her ortamda üretken, aktif olan, kendini sürekli geliştiren ve öğrenmeyi öğrenen bireyler 21. yüzyıl insan profilini oluşturmaktadır. Ulaşılmak istenen insan modeline iyi planlanmış, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni yaklaşımlarla donatılmış, yeni ve çağdaş bir eğitim sistemiyle varılabilir.

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller öğrenme ve öğretme sürecini de büyük oranda etkilemiştir. Öğrenme hakkında daha önceden davranışçı yaklaşımlarca benimsenen yalın betimlemelerin öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal yönleri daha bir ön plana çıkmıştır. Öğrenmede *anlama*, *algılama*, *düşünme*, *duyuş*, ve *yaratma* gibi kavramlar önem kazanmıştır. Öğrenme psikolojisi yanında öğrenmenin biyokimyası da, eğitimcilerin çalışma alanları arasına girmiştir. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin "bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma" geçmesi gerekmektedir. Öğretmenin, takımının bütün elemanlarını kapasitesini en üst düzeye çıkarmaya uğraşan bir antrenör gibi, daha çok yetki ve sorumluluk alması öngörülmektedir. Öğretimin daha az kalıpsal, fakat daha çok bireyselleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretimin kompleks bir süreç olduğu kabul edilmeli ve bu durum eğitimin yeniden yapılandırılmasında odak noktası alınmalıdır (Özden, 2008: 67).

Eğitim sisteminin bireysel, toplumsal ve evrensel gereksinimleri karşılayacak insan modelini yetiştirmesi ve sürekli değişim içinde bulunan dünyaya uyum sağlayabilmesi için değişmesi gerekmektedir. Bunun için eğitim kurumlarının, bireylere var olan bilgiyi tekrar edip ezberleten klasik (geleneksel) eğitim anlayışı yerine, bilgiyi yapılandırarak yeniden üretecek

çağdaş bir eğitim anlayışına ihtiyacı vardır. Çünkü, artık geleneksel eğitim anlayışı yetersiz kalmış, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler kaçınılmaz olmuştur. Öğretmen merkezli ve öğrenmeyi bilgi aktarımı etkinliği olarak gören ezbere dayalı geleneksel anlayışın, eğitim ve öğretimde istenen gelişme ve değişmeyi yapamadığı görülmektedir. Bu yüzden, bilimsel doğrunun tek ve mutlak olduğunu savunan ve bilginin üretildiği ortamdan bağımsız olduğunu söyleyen geleneksel anlayışın yerine, bilimsel doğruların tek ve mutlak doğru olmadığını ve aynı zamanda bilginin, üretildiği ortamdan bağımsız olmadığını savunan yeni anlayışlar bilim dünyasında genel olarak kabul görmektedir. Bu noktada, ülkeleri bilgi toplumu haline getirmeyi hedefleyen, öğrencileri ezberden kurtaran, onları üretken hale getiren, bilginin birey tarafından biçimlendirildiği, deneyim ve düşüncelerine dayandırılarak oluşturulduğu, eğitim yaklaşımlarından biri olan “Yapılandırımcılık” diğer ismiyle “Oluşturmacılık” gündeme gelmiştir.

Günümüzde “Yapılandırımcı Öğrenme Kuramı” birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırımcılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırımcılık; “bilgi”, “bilginin doğası”, “nasıl bildiğimiz”, “bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu”, “bu sürecin nelerden etkilendiği” gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2008: 60).

Öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunun kabul edilmesi, ilgi odağını öğretmekten, öğrenme yönüne doğru kaydırmaktadır. Artık öğretmenin görevi öğretmek değil, öğrencilere öğrenecekleri deneyimler ve ortamlar sunmak, yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve yüreklendirmektir. Böylece öğrencilerin kişisel öğrenme profiline uygun öğrenme fırsatını sunmak da okulun görevi haline gelmiştir (Özden, 2008: 76- 77).

Yapılandırmacı Yaklaşım, bilginin doğrudan aktarma ile öğretilemeyeceğini ve öğrenen kişide anlamın kendisi tarafından oluşturulması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alarak öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol almasını ve bilginin öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından yeniden oluşturulmasını temel alır.

“Yapılandırmacılık”, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2005: 54–55).

Yapılandırmacılıkta, öğrenenin zihninde bilgiler ve yapılar yeniden yapılandırılır ya da yorumlanır. Yapılandırmacılığa göre inançlarımız ve deneyimlerimiz, bizim olay ve nesneleri nasıl yapılandığımızı etkilemektedir. Herhangi bir dünya algısı diğerinden gerçek değildir ve bizim kişisel dünyamız zihnimiz tarafından yapılandırılır. Yapılandırmacılık yaklaşımında, kişisel ve bireysel olarak oluşturulan bilgiler, dış dünyadaki nesne ve olayları yorumlamada zihnimiz bir araçtır. Dış dünyadan gelen bilgiler zihin süzgecinden geçer. Herkesin dış dünya algısı ve bilgisi diğerinden oldukça farklılık gösterir (Jonessen, 1995:139).

Başka bir deyişle yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir ve bundan anlam çıkarmasıdır. Bilgi, öğrenenin edindiği değer yargıları ve yaşantılarıyla çalışılmaktadır. Buradan hareketle yapılandırmacılıkta esas olan bilginin öğrenence alınıp kabul görmesi değildir. Birey bilgiyi edinmeye dair çabalarından dolayı öğrenmenin kalıcı olması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına imkan sağlar (Şaşan, 2002:3).

Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri ve en önemli uygulayıcısı olan öğretmenler belirlenmiş olan konunun, dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencide davranış değişimini sağlamakla yükümlüdürler. Özellikle son yirmi yıldan bu yana farklı insanların farklı öğrenme stilleriyle öğrendiklerini vurgulayan eğitim anlayışının etkisiyle

eğitimde ilgi noktasının öğretmekten öğrenmeye doğru kayması öğretmenin eğitim-öğretim uygulamalarında daha titiz davranmasını gerektirmektedir. Artık bilgi veren öğretmen anlayışının yerini, tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan öğretmen anlayışına bırakması gerekmektedir (Ekici, 2004: 253).

Temel eğitimin verildiği kademe olan ilkokulların, gelişen dünyaya adapte olması, sürekli kendini yenilemesi, öğrenciyi merkez yapan bir eğitim sistemini benimsemesi, çağın ihtiyaçlarına uygun, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirebilmesi için "Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı" na ve bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasına ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmada; günümüzde çağdaş bir yaklaşım olan Yapılandırımcı Eğitim konusunda, KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlköğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullarda görevli müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyerek uygulamaların ne düzeyde olduğunu, karşılaşılan sorunları ve KKTC Eğitim Sistemi'nin mevcut durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı, bilgi toplumu olma yolunda çeşitli gelişme ve değişmelerin yaşandığı günümüzde, bilgiyi tüketmekten çok bilgi üretecek bireyler yetiştirmede yol gösterici olacağından, eğitimin temeli olan ilkokullarda bu anlayışı uygulamak büyük önem taşımaktadır.

İlkokullarda, öğrenciyi eğitimin merkezine alarak öğrenci merkezli bir eğitim ile yapılandırımcı eğitim yaklaşımının uygulanması, bilgiye ulaşma yollarını bilen, problem çözebilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, aktif, kendini

sürekli geliştiren, kısacası 21. yüzyılın hedeflediği özellikleri taşıyan bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını ilkokullarda başarılı bir şekilde uygulayacak kişiler ise yönetici ve öğretmenlerdir. Dolayısıyla ilkokullarda yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarının ne düzeyde olduğunu, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirleyeceği düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılandırmacılık çok yeni bir kavram olduğu için bu konuda yapılan doğrudan ilgili araştırmalara rastlanmamış, özellikle temel eğitimin verildiği ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmaların eksikliği hissedilmektedir.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı son yıllarda Yapılandırmacı (oluşturmacı) eğitim yaklaşımı üzerinde önemle durmakta ve eğitim programlarını bu yaklaşıma göre düzenlemektedir. Fakat, ilkokullarda bu yaklaşıma yönelik yapılan uygulamaların ne düzeyde olduğu ve karşılaşılan sorunlar belirlenmemiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ilkokullarda Yapılandırmacı Yaklaşıma ilişkin uygulamaların ne düzeyde olduğunu, karşılaşılan sorunları ve böylece eğitim sisteminin mevcut durumunu ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde etkili bir şekilde uygulanması, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Bu çalışmanın, Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayacak öğretmen ve yöneticilere eğitim sistemini yeniden yapılandırma sürecinde kaynak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na ilişkin yapılan bu araştırmanın sonuç ve önerilerinin, ilkokullarda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayacak insan gücünün ve ortamın oluşturulması açısından Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na yol göstermesi hedeflenmektedir.

1.4. PROBLEM CÜMLEŞİ

KKTC İlkokullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na İlişkin Görüşleri Nelerdir?

1.5. ALT PROBLEMLER

KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmenlerin, öğrenme- öğretme sürecinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin, sınıf içi iletişim ve sınıf ativitelerinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Yönetici ve öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
4. Yönetici ve öğretmenlerin, fiziksel durum açısından yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
5. Yönetici ve öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
6. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri;

Cinsiyet,

Yaş,

Görev,

Eğitim durumu,

Mesleki kıdem,

Hizmet içi eğitim,

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. SAYILTILAR

Bu araştırmada, aşağıdaki ifadeler, araştırmamanın sayıltıları olarak belirlenmiştir.

- Kullanılacak anket formu, bu araştırma için gerekli verileri toplamada uygun bir araçtır.
- Anket uygulanan öğretmenler ve yöneticiler ankete gönüllü katılmışlardır.
- Anket uygulanan öğretmen ve yöneticilerin yanıtları gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, aşağıda verilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- Bu araştırma, 2008-2009 ders yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile sınırlıdır.

- Bu araştırma, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlköğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullarda görevli müdür, müdür muavini ve öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, anket formunda yer alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili önermelerle sınırlıdır.
- Toplanan bilgiler, ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, görevi, eğitim durumu, kıdemi, hizmet içi eğitim alma durumu ve sayısı ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Bu çalışmada geçen temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Bilgi: Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme muhakeme ederek zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ait algısını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçasıdır (Eren ve diğerleri, 1998:186).

Fiziksel Durum: Okulların ve sınıfların alt yapısı, araç-gereç, ortam.

İlkokul: Öğrenim süresi zorunlu olan, eğitimin 1.sınıftan 5. sınıfa kadar olan kademesi.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğrenme- öğretme sürecinin merkezinde öğrencinin bulunduğu eğitim sistemidir.

Öğretmen: İkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri.

Yönetici: İkokullarda görev yapan müdür ve müdür muavinleri.

1.9. KISALTMALAR

KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
ÖME	: Öğrenci Merkezli Eğitim.
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. EĞİTİMİN KURAMSAL TEMELLERİ

Neredeyse insan toplumlarının tarihiyle yaşıt olan eğitim, öğrenme ve öğretim olguları, insanoğlunun kendi oluşturduğu sosyal çevre ve doğal çevre içinde ayakta kalabilmesinin temel araçlarını oluşturmuşlardır. Özellikle çağımızda eğitim, toplumsal hayatın her alanında kendisini dayatan vazgeçilmez bir gereksinim haline gelmiştir. Öyle ki eğitim, öğrenme ve öğretime gereksinim duymayan, bu süreçten geçmeyen ve etkilenmeyen bir kişi düşünmek olanaklı değildir (Aydın ve diğerleri, 2006: 2). İnsanların yaşamları boyunca aldıkları eğitim, onlara içinde bulundukları toplumun kültürünü kazandırmakta; bireyleri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirmektedir.

Eğitim insan yaşamında önemli bir olgudur. Günümüzde, hem kişinin mutluluğu hem de milletin geleceği ve refahı bakımından özel bir önem kazanmıştır. Bu nedenle, kişinin kendini ve ailesini geçindirebilmesi, bir iş sahibi olabilmesi, asgari vatandaşlık görevini yerine getirebilmesi, ailesinin ve toplumun kendinden beklediklerini yerine getirebilmesi için en azından temel eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Eğitimin, anlam ve işlevleri üzerinde görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, çağdaş eğitimin, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal bütün kapasitelerini, kendilerine uygun biçimde geliştirmesi konusunda tam bir görüş birliği vardır (Can, 2004).

2.1.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kavramının bir çok farklı tanımlamaları yapılmıştır. Sönmez (1999:2) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişimler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1972:12) eğitimi; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak ifade eder. Eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişimler oluşturma sürecidir" (Bilen, 2002: 2). Eğitim, bireyin yaşantılarına bağlı olarak ve kendisinde var olan içsel potansiyeli açığa çıkararak, bilgi, beceri ve tutumlar kazanması ya da sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumları değiştirme sürecidir (Aşılıoğlu ve diğerleri, 2007:12).

Bu tanımlar ışığında genel olarak eğitim; bireylerin kendi maddi ve manevi ihtiyaçlarını oluşturan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanma, onları öğrenme, öğrenebilme ve uygulayabilme, yeteneklerinin farkına varma gibi becerileri edinme yaşantısı olarak tanımlanabilir. Eğitimde, bireyin temel özelliklerine ve bireysel farklılıklara önem verilmesi, bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme gibi becerilerin kazandırılması ön planda olmalıdır. Bu bağlamda eğitimin amaçlarına bakıldığında:

- Bireyin yeteneklerinin dengeli gelişmesini sağlayabilme,
 - Bireye gerekli bilgi, beceri, olumlu davranışlar ve iyi davranışlar kazandırabilme,
 - Bireyin kişiliğini oluşturabilmesine yardımcı olma,
 - Bireyin sorun çözme becerisini geliştirebilme,
 - Ülkesine ve insanlığa yararlı bireyler yetiştirebilme,
 - Bireyi içinde bulunduğu zamana ve gelecek yaşamına hazırlayabilme
- (Kemertaş, 2001:11) olduğu görülmektedir.

2.1.2. Eğitimin Felsefi Temelleri

Eğitimi iyice algılayabilmek için, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren, eğitim akımlarını ve dayandıkları felsefeyi bilmek gerekir. Aşağıda üç önemli felsefi akımın, eğitim üzerindeki etkilerinden bahsedilmiştir.

2.1.2.1. İdealizm

İdealizm, evreni açıklamada temele akıl ve düşünce gibi kavramları alan bir felsefedir. Bu felsefeye göre, mutlak doğruların ve kesin bilgilerin, idea denilen evrensel bir gerçeklik olduğu, insan zihninde doğuştan yer aldığı ve zamanla değişmediği düşünülür. İdealar, evreni yaratan Tanrı'yı da simgelemektedir. İdealizm'de bilgi, aprioridir. Yani, doğruluğu gözlem ve deney gerektirmez, kesindir. İnsan, aklını kullanarak doğru bilgilere ulaşabilir.

İdealizm'in felsefi görüşlerine dayanan eğitim akımı Esasicilik'tir. Esasicilik, doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Bu akıma göre, insanları eğitilmiş olarak kabul edebilmek için insanların sahip olması gereken esaslar vardır. Konu alanının merkez alındığı programlar bu görüşün ürünüdür. Bu görüşün dayandığı temel ilkeler ise şunlardır (Kneller, 1966: 243-244; Akt. Fidan ve Erden, 1998:102-103):

- Öğrenmenin doğasında, çok ve sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlama vardır.
- Eğitim ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalıdır.
- Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümlemesi oluşturur.
- Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri (soyut düşünme, alıştırma, ezberleme vb.) kullanılmalıdır.

İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak öğretmen vardır (Sönmez, 1999: 76). Öğretmenler, öğrenciyi bilgiye ulaştıran uzman kişilerdir ve öğrencilerde var olan bilgiyi bilinç düzeyine çıkarmakla görevlidir. Eğitim programlarında bilgi ya da konu merkezde yer alır; evrensel doğruları yansıtan bilgi ve içerik programın ayrılmaz parçasıdır ve içerik ders kitaplarının içeriği ile sınırlıdır. Konu aktarımında genellikle düz anlatım, soru-cevap, ezberleme gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Değerlendirme ise, öğrencilerin genel zihin yeteneklerini kullanmalarını gerektiren dönem ya da yıl sonunda düzey belirleme sınavları ile yapılır ve öğrenciler birbirleriyle kıyaslanır.

2.1.2.2. Realizm

Realizm'e göre bilgi, aposterioridir. Gerçeklerin algılanmasına dayalıdır (Sönmez, 1999: 41). Bilginin doğruluğu ancak deney ve gözlem ile kanıtlanabilir. Gerçek, bireyin zihninin dışında ve ondan bağımsızdır. Bireyin doğuştan hiçbir bilgisi yoktur; zihni, adeta boş bir levha gibidir ve dış dünyadan alınan duyumlarla şekillenir.

Realizm'e dayanan eğitim akımı Daimicilik'tir. Daimiciliğe göre, eğitim evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillenmeli ve insanlar bu gerçeklere göre yetiştirilmelidir. İnsanın en önemli özelliği aklıdır. Dolayısıyla eğitimde insan zihninin gelişimine (entellektüel eğitime) önem verilmelidir. Daimicilik görüşünün temel ilkeleri şunlardır (Kneller, 1966: 232-234; Akt. Fidan ve Erden, 1998:103-104):

- Değişmeyen evrensel bir eğitim olmalıdır.
- Entellektüel eğitime önem verilmelidir.
- Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.
- Çocuk ve gençlere dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıttak bilgileri verilmelidir.

- Büyük kitaplar (klasik eserler) eğitime, eğitimde önem verilmelidir (Kneller, 1966: 232-234; Akt. Fidan ve Erden, 1998:103-104).

Realizm'e göre eğitimde, konu alanının sistematik olarak disiplinlere ayrılarak organize edilmesinin düşünmeyi kolaylaştırdığını kabul edilir. Bu nedenle, konu alanını merkeze alan eğitim programları benimsenir. Ayrıca öğretilecek konu alanının özelliklerine göre öğretim yöntemlerinin değişmesi gerektiği fikrini savunulur. Öğrencinin zihni boş olduğundan, tüm evrensel doğrular öğretmen tarafından aktarılır. Öğrenciye, hangi bilgi ve becerinin aktarılacağına da yine öğretmen karar verir. Realist eğitim anlayışında bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyular kullanılır. Bunun için deney, gözlem ve araştırma yapmaya özen gösterilir. Değerlendirme teknikleri idealist görüşlerle benzerlik göstermektedir. Ancak realist eğitimciler, bu yöntemlere ek olarak, öğrencinin bizzat kendisinin yaptığı deney, gözlem gibi yollarla yeni bilgiyi edinmesini de önemserler.

2.1.2.3. Pragmatizm

Pragmatizm, Amerikalı felsefeci John Dewey'in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulmuştur. Pragmatizme göre evren sürekli değişmektedir ve gerçeğin özü değişimdir. Dolayısıyla mutlak gerçek ya da evrensel doğru yoktur. Gerçek, insanın deneyimlerinin ürünüdür. Bilgi, aposterioridir ve bilimsel yöntemle elde edilir. Kısaca bilgi, insanın doğal ve sosyal çevresi ile etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla oluşur.

Pragmatik felsefenin eğitime uygulanması ilerlemecilik olarak kabul edilir. İlerlemeciliğin kapsadığı belli başlı ilkeler şunlardır (Kneller, 1966: 237-240; Akt. Fidan ve Erden, 1998:100-101):

- Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
- Okul yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir.

- Okul öğrencileri yarışmaktan çok işbirliğine özendirmeli ve yöneltmelidir.
- Eğitim ortamı demokratik olmalıdır (Kneller, 1966: 237-240; Akt. Fidan ve Erden, 1998:100-101).

İlerlemeciliğin devamı olan eğitim felsefesi ise Yeniden Kurmacılık'tır. Bu akımın dayandığı felsefe de pragmatizmdir. Bu akıma göre, öğretimde öğrenci pasif değil, aktif olmalıdır. Öğrenci değişime göre kendi bilgilerini yeniden kurmalıdır. Öğretmen de öğrenciye rehberlik etmelidir. Fidan ve Erden'e (1998: 105) göre; yeniden kurmacılığın eğitim amacı, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Eğitim, açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmede önemli araçlardan biridir. Toplumsal değişimde temel sorumluluk okullardadır. Bu akımın en önemli özelliği, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak yeniden inşa edileceğine inanılmasıdır.

Pragmatizm'e göre eğitim yaşam içindir ve yaşantı yoluyla bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Eğitimin merkezinde öğrenci vardır. Eğitim öğrenci merkezli olarak yürütülürken, öğretmen yol gösterici olmalıdır. Eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğrenme yaparak yaşayarak oluşturulmalıdır. Öğrenci her konu ya da sorunu sınıfa getirebilmelidir. Bilgi ve öğrenme problem çözme sırasında gerçekleşeceğinden, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Pragmatik eğitim felsefesinde, merkeze öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları alındığından eğitim programlarında da öğrenen merkezli program geliştirme yaklaşımları benimsenmektedir. Bu programlarda hedefler esnektir ve süreç içerisinde değişebilir. Değerlendirmede, geleneksel yaklaşıma ek olarak, bireyin kendi başarısını ölçtüğü, bireysel değerlendirme teknikleri de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Eğitim'in Dayandığı Felsefi Temellerin Karşılaştırılması.

Eğitim Felsefesi	Dayandığı Felsefi Temel	Eğitim Amacı	Eğitimin Rolü (Öğretmen)	Eğitim Programının Odak Noktası
Daimicilik	Realizm	Rasyonel kişileri eğitmek Üstün zekalı kişiler yetiştirmek	Sokratik yöntemi kullanır	Klasik konular Edebi çözümler Sabit program
Esasicilik	İdealizm	Yetenekli kişileri yetiştirmek	Geleneksel değerlerin yaygın şekilde kullanımı	Temel beceriler ve temel konular
İlerlemecilik	Pragmatizm	Demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek	Problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici	Hümanistlik eğitimi Radikal eğitim reformu
Yeniden Kurmacılık	Pragmatizm	Toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek Değişim ve sosyal reform için eğitim	Değişim ve reformların temsilcisi Araştırma ve proje başkanı	Eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden işlevselleştirilmesi

Web:<http://www.uretim.meb.gov.tr/> adresinden 15 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.

2.1.3. Geleneksel Eğitim Anlayışı

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı diye nitelenen bu anlayışta öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencilere bilgi aktarılmakta, öğrenciler tamamen pasif dinleyiciler olarak kendilerine aktarılan bilgiyi ezberlemekte ve sürecin sonunda belli normlara bağlı olarak yapılan değerlendirmelerle de öğrencilerin başarılı olup olmadıklarına karar verilmektedir (Çağlar ve Reis, 2007: 37). Geleneksel anlayıştaki eğitimde, öğrencilerin zihni adeta boş bir levha gibi görülmekte ve öğretmen tarafından sunulan bilgi doğrudan öğrencinin zihnine aktarılmaktadır. Öğrencilere derste düşündürücü aktiviteler sunulmamakta, ders kitapları ve burada sunulan bilgiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak dersler bu şekilde işlenmektedir. Bu yüzden geleneksel eğitim sistemleri, çağdaş toplumun gereksinimlerine uygun insan modelini yetiştirmekte güçlükler yaşamaktadır.

Geleneksel yaklaşımda “sınıf” denilince akla ilk gelen görüntü sıralar halinde oturan öğrenciler ile onların önünde durup onlara bir şeyler anlatan öğretmendir. Burada öğretmenin akla gelen ilk işlevi ders anlatmasıdır. Geleneksel anlayışta, öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2008:7).

Geleneksel sınıflarda öğrencilere “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” mesajları verilmektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir. Geleneksel öğretimde öğrenci genellikle yalnızdır. Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğu için öğrenci sormak istediği bir şey olduğunda ya da düşüncesini söylemek istediğinde kendisini dinleyecek kimse bulamayabilir. Öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı vermediğinden geleneksel öğretim toplumsal gereksinimlere de ters düşmektedir (Açıkgöz, 2008: 33-34).

Geleneksel eğitim anlayışıyla yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilememesinin bir başka nedeni kullanılan öğretim yöntemleridir.

Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır (Açıkgöz, 2008: 6). Dolayısıyla öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacağını ve nasıl bilgi üreteceğini bilmeden, hep bilgi tüketerek yetişmektedir

2.1.4. Çağdaş Eğitim Anlayışı

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını esas alarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve öğrenme- öğretme sürecinde çeşitli etkinliklerle keyif almalarına olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Bu anlayışa göre, öğrenci merkezli etkinlikler öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, var olan bilgiyi kullanmasını, yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak şekilde düzenlenir.

Çağdaş eğitim anlayışında, öğrencileri bilgi yüklenen değil, merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, kişilikleri gelişmiş, yeteneklerini kullanan, problem çözen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için öğrencilere eğitim verilmelidir (Can, 2004). Bu sayede düşünme yetenekleri gelişen öğrencilerden, çeşitli zihinsel aktivitelerle depoladıkları bilgiler istendiğinde, bilgiyi rahatça geri çağırabilecek ve dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını kestirebileceklerdir. Günümüzde çağdaş eğitim anlayışı öğretmene, öğrenmeyi hedeflenen düzeyde gerçekleştirecek öğretim metodunu seçme ve uygulama sorumluluğunu vermektedir.

Eğitim sistemlerinin mantıklı, problem çözen ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu bireyleri yetiştirebilecek yaklaşım, öğrenciyi merkeze almak durumundadır. Öğrenci merkezli yaklaşım, bireyin önceden var olan kavram ve anlayışlarına yeni bilgileri ekleyerek kişisel

anlamlarını yapılandırmasını vurgulamaktadır (Vural, 2005: 23). Çağdaş yaklaşımın benimsendiği eğitim - öğretim anlayışında, öğretmen hangi konuyu anlatırsa anlatsın, öğrencilerin bir takım yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmayı amaçlayacaktır. Bu tür öğretimde öğrencinin bilgiyi sadece ezberlemesi değil, kullanması ve yeni bilgi üretmesi, yani düşünmesi amaçlanır (Özden, 2005: 6). Çağdaş eğitim yaklaşımında öğretmen bilgiyi öğretenden değil, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, aktif olacakları öğretim yöntem ve teknikleriyle, çağdaş öğrenme ortamları sağlayarak bilginin öğrenilmesine rehberlik eden kişidir.

Çağdaş eğitim anlayışını, geleneksel eğitim anlayışından ayıran en önemli özelliklerden biri öğrencilerin düşünce ve görüşlerine önem veriyor olması, buna bağlı olarak da derslerin öğrenci merkezli olarak sürdürülmesidir. Bu anlayışta öğrenci yeni edindiği bilgiyi yapılandırırken, önceden sahip olduğu bilgileri de gözden geçirmektedir. Bu yaklaşımdaki en önemli faktör öğrencilerin sürekli araştırmaya ve incelemeye sevk edilmesidir. Çağdaş eğitim anlayışının hakim olduğu eğitim- öğretim ile hiç şüphesiz olumlu sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgiden çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı; öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği çağdaş eğitim anlayışı, eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarında egemen olursa, sistem yeniden yapılandırılabilir. Böyle bir yaklaşım öğretimin özüne ilişkin yeniden yapılanmanın esaslarını ortaya koyacak ve öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sunabilecektir (Özden, 2005: 6-7).

2.2. ÖĞRENME KURAMLARI VE EĞİTİME ETKİSİ

İnsanların, onları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme kapasiteleridir. Bireyin yaptığı davranışların büyük bir çoğunluğu öğrenme ürünüdür (Akman ve Erden, 1995: 119). İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmek için çevresinde meydana gelen değişiklere uyum sağlaması gerekir. Bu uyumu ise öğrenme ile sağlar. Öğrenmenin nasıl oluştuğu konusunda eskiden beri çeşitli filozoflar ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmış olsalar da öğrenmenin tüm eğitim psikologlarınca kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir.

- Öğrenme, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagne,1983. Akt. Senemoğlu, 2003: 94).
- Akman ve Erden (1995: 119) ise öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan öğrenmenin üç temel özelliği olduğunu savunan Açıkgoz (2002: 7) bu özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Bireyin davranışında bir değişiklik olması,
- Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb.etkenlerinin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi,
- Bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olması.

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bu nedenle, öğrenme, bireyde meydana gelen nispeten kalıcı değişimlerdir. Dinamik bir süreç olan öğrenme, genel olarak bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu düşünce, duyuş ve davranışlarında oluşan değişikliklerdir (Özden, 2005: 21).

Öğrenmenin hangi koşullar altında, nasıl oluşacağını ya da oluşmayacağını ise, öğrenme kuramları açıklamaktadır. Bir öğrenme

kuramının, öğrenmenin tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içindeki ve okul dışındaki durumlarda nasıl oluştuğunu ve evrensel yasalarını açıklaması beklenir. Öğrenme sürecini açıklayan kuramların fazla olması, hiçbirinin öğrenmeyi tek başına açıklamaya yetmemesi, bazı kuramların ortak niteliklere sahip olmasının yanında, bir bölümünün bunlarla çelişkili olması kuramlardan yararlanmayı güçleştirmektedir (Bilen, 2002: 28).

Etkili, verimli, ilgi çekici, öğretim çalışmalarının temelinde çoğu zaman sağlam bir öğrenme kuramı vardır. Bu öğrenme kuramını, uzun ve geniş araştırmalar sonucunda insanların nasıl öğrendiğine dair ortaya koyduğu çeşitli genelleme ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak çerçevelemek mümkündür. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı içeren varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçları, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi konular ve olaylar seçilmiş olan öğrenme kuramını ya da onun temelinde yer alan felsefi görüşü anlatır. Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını hazırlamaları ve bu uygulamaları sırasında ortaya çıkan problemleri çözmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine zıt olabilen kuramları yakından bilmeleri gerekir (Deryakulu, 2001:1).

Öğrenmenin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Bunun için öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan klasik öğrenme kuramlarını incelemekte yarar vardır.

2.2.1. Klasik Öğrenme Kuramları

Klasik öğrenme kuramları, davranışçı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme kuramları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

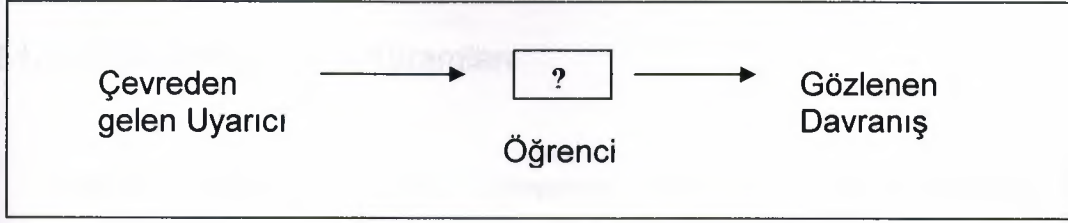
Öğrenme ile ilgili ilk araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov, Watson ve Thorndike'in insan ve hayvanlar üzerinde yaptığı deneysel çalışmalarla başlamıştır. Davranışçı kuramlara göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma sürecidir (Erden ve Akman, 1995: 123).

Davranışçı öğrenme kuramları, öğrenmeyi dışsal uyarıcılara bağlamakta ve zihinde olanları dikkate almak yerine gözlenebilenlere odaklanmaktadır. Davranışçılara göre öğrenme, bireyin dıştan gelen uyarıcılara karşı tepki vermesi sonucu, davranışlarında meydana gelen gözlemlenebilir değişikliklerdir. Davranış öğrenilir ve öğrenmede dış koşullar önemlidir. Çevrenin öğrenilecek davranışları sağlayacak uyarıcı ve pekiştireçlerle donatılmasına ihtiyaç vardır. Davranışçı kuramda, "şartlı tepki ve pekiştireçler yoluyla, uyarıcı-tepki arasında sağlam bir bağ kurulduğu zaman her öğrenci öğrenir" ilkesi savunulur ve öğrenme bir ürün olarak değerlendirilir. Bu bağlamda öğrencilerin, öğrenme sürecine katılımı önceden başkaları tarafından ayarlanmış etkinliklerle gerçekleştiği için öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımı sınırlanmakta ve yaratıcılıkları zihinsel açıdan edilgen hale getirilmektedir (Duman, 2004: 21-23, 67).

Davranışçı kuramlar daha çok psiko-motor ve duygusal davranışların öğrenilmesini açıklamaktadır. Bu kuramların öğretim ilkelerinde, yaparak öğrenme esastır. Öğrenmede pekiştirme ve güdülenme önemlidir. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada tekrar çok önemli yere sahiptir (Fidan ve Erden, 1998: 164).

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken, öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel etkinliklerini dışlayan bu kuram, temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi üzerinde

yoğunlaştırmıştır. Driscoll'e (1994) göre davranışçı kuram, öğrenmeyi bir "kara kutu" benzetmesiyle açıklamıştır (Akt. Deryakulu, 2001:3).



Şekil 2.1. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan Kara Kutu Benzetmesi (Driscoll, 1994; Akt. Deryakulu, 2001:3).

Davranışçılara göre davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar: Klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir. Bu üç davranışçı öğrenme kuramı, davranış değişmesini farklı yorumlarla açıklamaktadır (Erdem ve Akman, 1995:123).

Fidan ve Erden'e (1998:155-156) göre, davranışçı kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Yaparak öğrenme esastır:** Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede, öğrencinin yaparak öğrenmesi esastır. Çünkü öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- **Öğrenmede pekiştirme önemli yer tutar:** Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını artıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.
- **Becerilerin kazanılması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir:** Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.

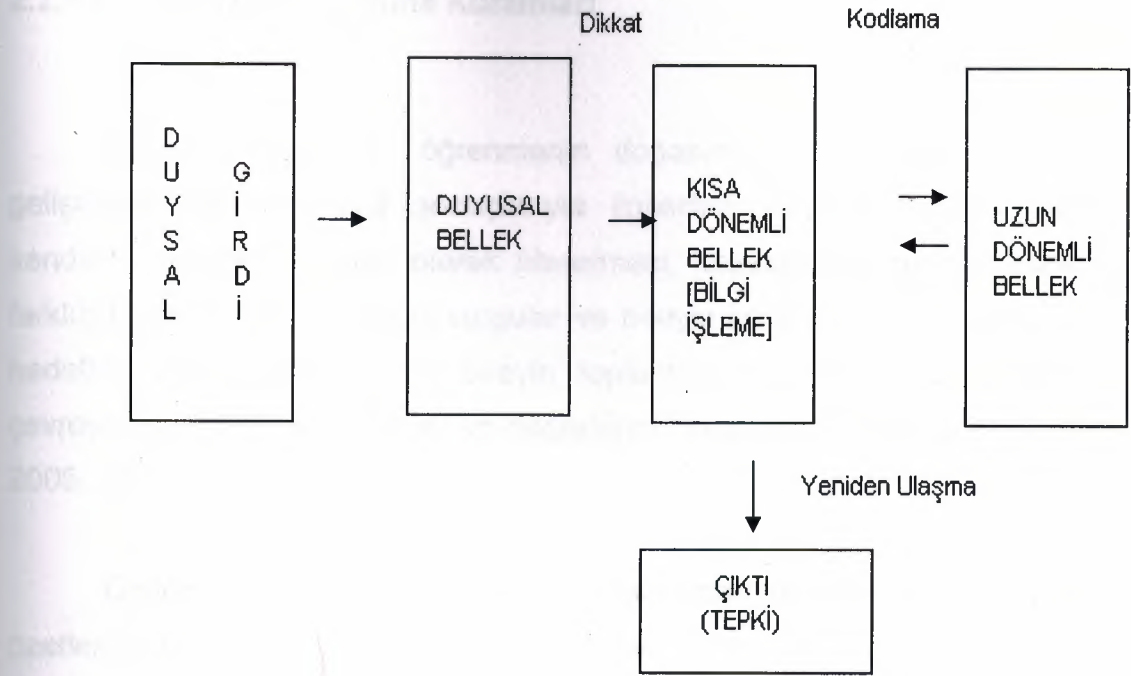
- **Öğrenmede güdülemenin önemli bir yeri vardır:** Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir.

2.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu kuramın temelini Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'in görüşleri oluşturur. Davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte zihinde oluşan öğrenmenin dışarıya yansımasıdır. Bilişsel kurama göre, insanların davranışı, içinde bulundukları durumu algılamalarına bağlı olarak değişir. Bu nedenle öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bir başka deyişle öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesidir (Özden, 2005: 23-25). Bilişsel kuramlara göre öğrenmenin açıklanabilmesi için bilişsel gelişimin bilinmesi gerekir. Piaget'e göre bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir. Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'e göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur.

Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biri *Bilgiyi İşleme Kuramı*'dir. Bu kuramcılara göre öğrenme, dışarıdan alınan uyarıcıların beyinde karmaşık ve dinamik bir sistem içinde işlenmesiyle gerçekleşen bir olgudur. Yani öğrenme, çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe kaydedilmesi, algılanması, kodlanması, geriye getirilmesi ve performansa dönüştürülmesi sürecidir (Aydın ve diğerleri, 2006: 17). Bu kuram insan zihnini bir bilgisayar gibi dinamik bir yapıya benzetip bilginin pasif olarak alınmadığına dikkat çekmektedir.

Driscoll (1994), şekil 2.2'de; bilgiyi işleme kuramına göre, bilginin geçirdiği zihinsel süreçleri göstermiştir (Akt. Deryakulu, 2001:3).



Şekil 2.2. Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Yansıtan Bir Model (Driscoll ,1994; Akt. Deryakulu, 2001:3).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologların öğrenmeyi açıklamada aşağıdaki temel ilkeleri esas alırlar:

- Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıyan, verilen olduğu gibi alan değil, verilenlerin anlamını keşfedendir.
- Öğrenen, verilen bilgiler arasından uygun olanı seçen ve işleyendir.
- Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bularak diğer ilkelerle ilişkisini kurarak ve daha önceden öğrendikleri ile bağdaştırarak ona anlam vermek zorundadır (Demirel, 2005:35).

2.2.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok benlik ve ahlak gelişimiyle ilgili duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenirler. Benlik gelişimi bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesi, kapasitesine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini vurgular ve bireyin kendisini gerçekleştirmesini hedefler. Ahlak gelişimi ise, bireyin toplumsal değerleri içselleştirmesini, çevreye uyumunu ve kendi ilke ve değerlerini oluşturmalarını amaçlar (Özden, 2005: 28).

Özden (2005: 36-37), Duyuşsal kuramların öğretim ilkeleri aşağıda özetlenmiştir.

- Eğitimin, öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir (Bloom, 1973).
- Benlik kavramının dört boyutu vardır: (a) akademik (b)sosyal (c) duygusal ve (d) bedensel. Eğitimin bu dört boyutu da dikkate alması gerekir (Jordon, 1981).
- Öz saygı kişinin zihin sağlığı ile ilgilidir (Rogers, 1961).
- İnsanın kendini algılayışı, başkalarının kendisine ilişkin algılarını nasıl algıladığına bağlıdır.
- Zayıf ve güçlü yönleriyle kendilerini oldukları gibi kabul eden öğrencilerin benlik algıları sağlıklıdır (Shephard, 1979).
- Akademik başarısızlık öğrencinin kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalıdır. Akademik başarısızlık öğrencilerin kapasitelerine güvenmemelerine ve kendilerini değersiz hissetmelerine yol açar.

- Öğrenci, çalışması istenilen sonuca varmayınca benliğini korumak için başarısızlık karşısında bahaneler uydurur ve çeşitli savunma mekanizmaları geliştirir.
- Öğrenci zoru başardığında kendini çok iyi hisseder. Bunun için, öğrencilere başardığı hissi vermek gerekir (Covington, Omelich, 1981).
- Benlik duygusu kişi için çok değerlidir.
- Ahlak gelişiminde nasihat en etkisiz yöntemdir.
- Ahlaki değerler tüm derslere serpiştirilerek, tartışmalarla kazandırılabilir.
- Ahlak gelişiminde yetişkinlerin sözleri değil, davranışları etkilidir.
- Ahlaki gelişim, dönemleri içerisinde verilmelidir (Özden, 2005: 36-37).

Günümüzde bilginin doğasına ilişkin yeni görüşler, öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla önceden benimsemiş olan geleneksel kuramlar artık yerini yeni kuram ve yaklaşımlara bırakmaktadır. Bilgiye ve bilginin edinilme biçimine, eğitime, öğrenme ve öğretmeye yeni bir bakış sunan kuramlardan biri de, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'dır.

2.3. ÖĞRENMEYE FARKLI BİR BAKIŞ: YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacılık, çoklu bakış açılarına göre öğrenmenin dünyayı kişisel olarak yorumlamak olduğunu kabul eder. Yapılandırmacı öğrenmeyi anlayabilmek için aşağıda yapılandırmacılık kavramı açıklanmıştır.

2.3.1. Yapılandırmacılık Kavramı

Günümüzde üzerinde en çok konuşulan ve bir çok kavramla temsil edilen “Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2005: 133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993: 158). Ayrıca, “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “inşacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir.

Yapılandırmacılık diğer bir deyişle constructivism, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2005:223).

Her insan diğerinden farklıdır ve yaşama farklı bakabilir. Ayrıca herkes için bilgi edinme ve bilgiye ulaşmada geçerli bir yöntem ve teknik yoktur. Her insan farklı yollarla ve yaşantılarıyla bilgi elde edebilir. Böylece her seferinde bilgiyi yeniden oluşturabilir. Bu nedenledir ki eğitim, yaşam boyu sürer (Sönmez, 2008:146). Yapılandırmacılık, kişilerin bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimlerini kendi deneyim ve düşüncelerine dayandırarak oluşturmasıdır. Yapılandırmacılık, bugün hem eğitim - öğrenme kavramlarını, hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır (Akınoğlu ve diğerleri, 2007:141).

Yapılandırmacılık, ‘Bilgi nedir?’, ‘Öğrenme nedir?’, ‘Öğretme nedir?’, ‘Nesnellik mümkün müdür?’ gibi sorulara yanıt arayarak, bilginin doğasıyla ilgili felsefi bir açıklama, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır (Özkan 2001: 6). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Erdem, 2001: 6). Yapılandırmacılık, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi

bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılığa göre, öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir (Saban 2005: 132). Yapılandırmacı öğrenme; bireyin var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında bağ kurup bunları bütünleştirmesi sürecidir.

Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim, bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2005:167).

Yapılandırmacılıkta, öğrenenin zihninde bilgiler ve yapılar yeniden yapılandırılır ya da yorumlanır. Yapılandırmacılığa göre inançlarımız ve deneyimlerimiz, bizim olay ve nesneleri nasıl yapılandırdığımızı etkilemektedir. Herhangi bir dünya algısı diğerinden gerçek değildir ve bizim kişisel dünyamız zihnimiz tarafından yapılandırılır. Yapılandırmacılık yaklaşımında, kişisel ve bireysel olarak oluşturulan bilgiler, dış dünyadaki nesne ve olayları yorumlamada zihnimiz bir araçtır. Dış dünyadan gelen bilgiler zihin süzgecinden geçer. Herkesin dış dünya algısı ve bilgisi diğerinden oldukça farklılık gösterir (Jonessen, 1995:139).

Realist felsefeye dayanan klasik davranışçı görüşe göre zihnimiz bir ayna gibi, o ana kadar edindiğimiz yaşantı ve deneyimleri nesnel gerçekliğin karşılığı objeler olarak yansıtmaktadır. Yani, bilgi nesneldir ve her yerde aynıdır (bilgisayardaki veriler gibi). Oluşturmacı görüşte ise zihnimiz ve beynimiz bir mercek gibidir. Merceğe bağlı olarak aynı nesne veya obje değişik kişilerce değişik görülebilir veya algılanabilir. Dolayısıyla, bilginin onu oluşturanı ayırıştırarak veya soyutlanarak anlaşılması doğru değildir. Yani, aklımız kadar görmekte ve anlamaktayız. Her yeni şey eski bilgi, beceri deneyim ve yaşantıların süzgecinden geçirilerek yeniden yorumlanır ve bilgi

bireyin aktif girişimi (farkına varmadan) sonunda oluşturulmaktadır (Gürol, 2002: 170).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır. Fakat, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının daha çok bilişsel öğrenme kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir (Özden, 2005: 55–56).

Tablo 2.2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması.

GELENEKSEL GÖRÜŞ	YAPILANDIRMACI GÖRÜŞ
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznelir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterdiklerinde başarılıdır.

(Özden, 2005: 55–56)

2.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilgi

Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme muhakeme ederek zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ait algısını değiştiren veya bir bilinmeyi açıklayan anlam parçası olarak tarif edilebilir. İnsanın bilgi üretmesi çevreden gözlem, deney, okuma, dinleme aracılığıyla elde ettiği verilen zihinde kodlayarak belli sonuçlara ulaşmasıyla başlar. Fakat çevreden alınan tüm verilerin zihinde depolanması bilgi değil, malumdur. Bu malumatın bilgi olabilmesi için o insana özgü bir şekle dönüşmesi gerekir (Eren ve diğerleri, 1998:186).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi; pasif olarak alınmaz, algılayan kişi tarafından aktif olarak oluşturulur. Kişi, yeni bir bilgi aldığı anda onu önceki bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani; önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından yeni bilgiler kişiler tarafından farklı farklı özümsemiş olur (Crowther, 1997; Perkins, 1999).

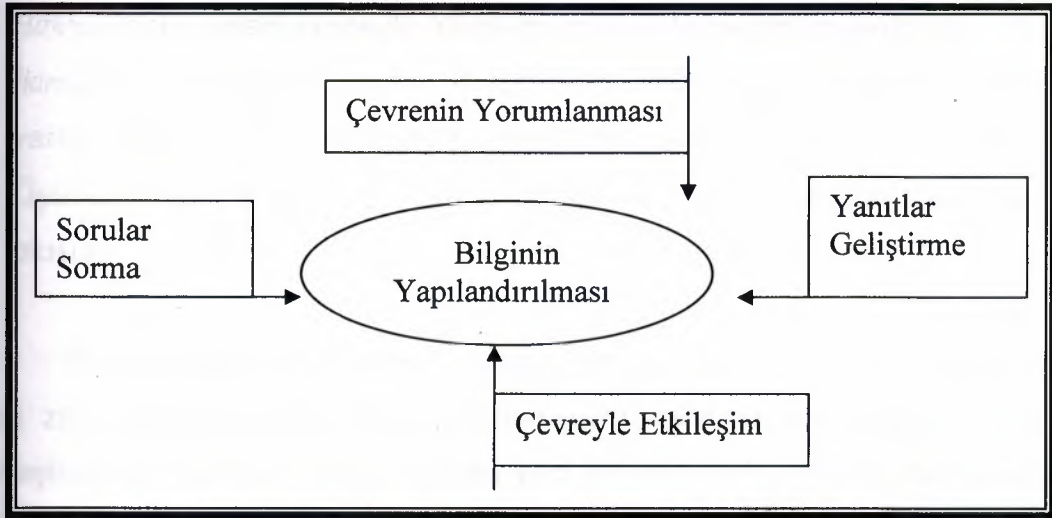
Yapılandırmacılıkta bilgi, kişiden bağımsız değil, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamlara dayanmaktadır. Bilginin oluşumu için bireyin nesneler üzerinde işlemler yapması etkileşimler geçirmesi ve ortaya çıkan anlamları yorumlaması gerekmektedir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantıları anlamlandırmaya çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş levha veya kutular değildir, anlamları araştıran etkin varlıklardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreç işlemektedir ve öğretmenler istenilen sonuca ulaşılincaya kadar zihinsel yapı oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra yeni, özellikle çelişkili yaşantılar, bu yapılarda merağa yol açmakta ve bireyler yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar. Yapılandırmacılıkta birey bilgi ile uğraşır ve o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi yaşam boyu bırakmayacağı düşünülmektedir. Bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul

görmesi değil, bireyin bilgiden yeni bir anlam oluşturmaya önemlidir (Yurdakul, 2007:41).

Saban (2005:169)' in aktardığına göre Zoharik (1995), yapılandırmacı paradigmaya göre bilginin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir;

1. Bilgi, insanların kendileri tarafından yaratılır.
2. Bilgi, kesin değildir ve değişken bir yapıya sahiptir.
3. Bilgi, bir birikim sonucu oluşur.

Yapılandırmacılıkta bilginin nasıl yapılandırıldığını, Şekil 2.3' teki kavram haritasıyla daha somut hale getirmek mümkündür.



Şekil 2.3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Kavram Haritası (Aydın, 2006:117).

2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme

Yapılandırmacı yaklaşım, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenmenin yapılandırılması için; öğrenen kişinin öğrenilecek materyalle etkileşime girmesi, etkileşimini düşünmesi, sorgulaması, eyleme dökmesi ve yaşamında kullanması gereklidir. Yapılandırmacılık, bireylere bir şeyleri

öğretmek yerine bireylere nasıl öğreneceklerini öğretmeyi amaçlar. DeVries ve Kohlberg'e (1987) göre yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci ve öğretmenin birlikte sorumluluk paylaşması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının esas alınması ve öğrenmenin yaşantı yoluyla sağlanması gereklidir (Akt. Işıkoğlu, 2007:1).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılıkta, önemli olan öğretme değil, öğrenmedir. Öğrenme bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir süreçtir. Bireyin kendisi tarafından olduğu için de öznel ve öğrenci merkezlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin oluşması için üç önemli koşul şöyle sıralanabilir (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 141-142):

- *Birinci koşul*, anlam çevreyle etkileşim içerisinde gerçekleşmektedir.
- *İkinci koşul*, bilişsel çelişki öğrenmenin uyarıcısıdır. Zihinde çelişkinin varlığı bireyi, bilginin doğasını aramaya yönlendirir.
- *Üçüncü koşul*, bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlam çıkarmaktan oluşur.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenciler yeni karşılaştıkları bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak yeni bilgiyi zihinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışırlar. Elde edilenler yeni bilgilerle önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgi arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının parçası haline gelmektedir (Deryakulu, 2001:4).

2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Tarihsel Bakış

Davranışçı ve bilişselci kuramların yanında 20. yüzyılın son 20 yılı içerisinde radikal değişiklikler öngören ve öğrenmeye yeni bir kavramsal bakış açısı sunan yapılandırmacılık "constructivism" eğitimin gündemine gelmiştir (Saban, 2005:53). Eğitimde yeni yaklaşımlar arasında yer almasına karşın öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılığın temelleri; 18. yüzyılda insanların, kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. Daha sonraları da Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanın pasif olmadığını dile getirmiştir. Birçok felsefeci ve eğitimci bu düşünceler üzerinde çalışmıştır. (Özden, 2005:55-56).

2.3.5. Yapılandırmacılık Türleri

Yapılandırmacı görüş, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere kendi içerisinde birbirini destekleyen üç temel görüş etrafında bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklar.

2.3.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, bilginin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget'nin görüşlerini kullanmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı görüşe göre, bireyin, beklentileriyle gerçekte karşılaştığı durum arasındaki farkı çözdüğü zaman öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunurlar. Böylece öğrenme bireyin anlaşmazlıklarını, çatışmalarını çözmeye başlaması ve kendi kendine dünyasını yapılandırmasıyla oluşur (Duffy ve Cunnigman, 1996, Akt. Duman, 2004: 175).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda referans noktası, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Birey, yeni bilgiyi bilişsel yapıyı kullanarak anlamlandırır ve eski bilgileriyle ilişkilendirir. Eğer eski ve yeni bilgi birbiriyle çelişmiyorsa bilgi özümser, çelişiyorsa bilişsel yapı dengesini bozarak yeni bir kavram oluşturulur (Özden, 2005:59).

Piaget'in bilişsel kuramının eğitsel yorumları Yurdakul'a göre (2007:43) şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim programlarını düzenlerken her gelişim düzeyindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri dikkate alınmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim seviyeleri dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapacakları onlardan istenmemelidir.
2. Zihinsel yapıların oluşturulması için öğrencilerin öncelikle amaca ulaşmaları için tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekir. Öğrenenlerin istenilen amaçlara ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için fırsatlar yaratılmalıdır.
3. Öğrenenlere sonraki fikirlerin alt yapısını oluşturacak şekilde yardımcı fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri değişik yaşantılar sağlanmalı, düşünceleri geliştirilmelidir.
4. Öğrenenlerin yeni bir şema oluşturulmaları yanı sıra, önceden var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenlemenin dengelenmesi gerekir.
5. Çocukların doğuştan getirmiş oldukları bilimsel özellikleri ortaya çıkarmalarına yardım edecek fırsatlar verilmeli, yardımcı olunmalı, bundan dolayıdır ki doğal merakın ortaya çıkması sağlanmalıdır.
6. Yanlışlıklara ve nedenlerine duyarlı olunmalı, yanlış vurgulanmadan üzerinde durulmadan, fikrin altında yatan sebeplere odaklanmalıdır.

7. Yeni bilişsel yapıların temel teşkil ettiği, yenilerinin bunların üzerine inşa edildiği düşünülerek öğrenme süreçlerin de öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.

Kısaca, bilişsel yapılandırmacılar, bireyin yeni karşılaştığı durumları, bilgileri, karışıklığı, sorunları; kendisinde daha önce var olan bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırarak yeniden yapılandırdıklarını savunurlar.

2.3.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin teorisindeki görüşlere dayandırılmıştır. Sosyal yapılandırmacılar, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamaktadırlar.

Sosyal yapılandırmacılığa göre, sosyal ve kültürel bağlamın etkisinin önemli olduğunu, çevresel bağlamda bilginin yapılandırıldığını, bireyin dil aracılığıyla aktif bir şekilde anlamı yapılandırıdığı görüşlerini savunmaktadır. Bilgi sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz; aynı zamanda sosyal bir çevre içindeki etkileşimler, düşünceleri ve inançları yeniden yapılandırır (Duman, 2004: 58). Sosyal yapılandırmacılığın eğitsel çıkarımları şöyle sıralanabilir:

1. Çocukların çevresel etkileri içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır.
2. Çocuklar çevrelerini gözlemleyerek öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olur.
3. Öğretmenler çocukların kendi kendilerine ilerlemelerinde rehberdirler.
4. Öğretim çocuğun o sıradaki bilgi seviyesinden üstün olmalıdır.
5. Çocukların bir beceriyi içselleştirmeleri dört aşamada gerçekleşir, ilk basamakta, öğretmenler beceriye dair örnek vermeli, ne yaptıklarını, niçin yaptıklarını açıklamalıdır. İkinci basamakta öğrenciler öğretmenin

yaptıklarını tekrar ederler, üçüncü basamakta öğrenciler becerilerini ilerletince, öğretmen ilgilenmeyi azaltır. Son olarak da öğrencilerin becerileri içselleştirmeleri için uygulamalara geçilmeli ve ileri düzeyde öğrenmenin olmasına çalışılmalıdır.

6. Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan dolayı düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Böylece çocukların düşünceleri de geliştirilmiş olur (Kaya, 2005:25).

Piaget'in kendi başına oluşturulmuş şemalarının aksine Vygotsky, öğrendiklerimizin çoğunu başkalarından öğrendiğimiz konusunu vurgulamıştır. Ayrıca, başkalarından öğrenmek zorundan olduğumuz şeylerin en önemlisi, bireylerin birbirleriyle ve dünyayla etkin biçimde temaslarını kılmak için icat edilen psikolojik araçlardır. Mantık, sembolik dönüşümler, kavramlar, fikir biçimleri, işaretler, sayılar ve kelimeler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır. Öğrenen bir psikolojik araç edindiğinde, ufkunda yeni olasılıklar açılır. Dil, yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımı olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçtır. Hem Vygotsky hem Dewey dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğunu kabul ederler. Dille kaydedilen kavram ve ilişkiler, sosyal bir ortamda aktarılır ve kazanılır (Philips ve Soltis, 2005:59).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık arasında, bilginin nasıl oluştuğu konusunda görüş ayrılığı vardır. Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunur. Kişinin çevresiyle etkileşmesine önem verirler, ama bu sosyal yapılandırmacılarınkı kadar değildir. Oysa, sosyal yapılandırmacılar, öğrenmeyi açıklarken daha çok sosyal etkileşimi kullanırlar. Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı ortak temel ise "bilginin kişinin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu"dur (Özden, 2005: 62).

2.3.5.3. Radikal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında bilişsel ve sosyal yapılandırmacılıktan daha katı görüşleri savunan radikal yapılandırmacılık, bilginin bir dışsal gerçekliğe bağlı olmadan, birey tarafından yapılandırıldığını savunur.

Bu yaklaşımın önde gelen teorisyeni *Ernst Von Glaserfeld*'dir. Radikal yapılandırmacılık olarak tanımlanan bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme teorisinin temelleri ile ilgilenmektedir. Özellikle; bilgi nedir? Gerçek nedir? Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir? Gibi sorulara cevap arar Radikal yapılandırmacılar, gerçeklik denilen kavram kişiden kişiye farklılık gösterdiğini "gerçek" diye tanımladığımız şeyi hiçbir zaman gerçek olarak göremeyeceğimizi söylerler. Buradan hareketle bağımsız, objektif gerçek diye bir durum söz konusu değildir (Sağıroğlu, 2002:45).

Radikal yapılandırmacılığa göre, bilgi keşfedilmez, birey tarafından yaratılır. Dolayısıyla bilginin çıkış noktası dış dünya değil, bireyin yaşantılarıdır. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir. Dolayısıyla bireyler yaşantıları doğrultusunda bilgi edinirler (Açıkgöz, 2008: 63).

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadır. Bu yönüyle ortaklık gösteren bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından farklılık göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır (Demirci, 2003:20).

2.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri

Can'a göre (2004), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özellikleri maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir.
- Öğrenen özerkliği ve inisiyatifini destekler ve kabul eder.
- Öğrenenleri irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler
- Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.
- Performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgular.
- Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür.
- *Öngör, yarat ve analiz et* gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- Öğrenenin "nasıl" öğrendiğini dikkate alır.
- Öğrenenin diğer öğrenenlerle ve öğretmenle konuşma içerisinde olmasını destekler.
- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.
- Öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verir.
- Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlama fırsatını sağlar.

2.3. 7. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri

Öğrenme yaşantılarının iyi düzenlenebilmesi ve öğrenmenin bireyin ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi, yeniliklere ve değişime açık olmayı gerektirir. Yapılandırmacılıkta öğrenene odaklanıldığından ve öğrenme etkin bir süreç olarak kabul edildiğinden öğrenen özerktir. Yaşayan her birey çevresiyle etkileşim içindedir. Öğrenme, yaşantı ürünü olduğundan eğitim faaliyetleri ancak öğrenen yaşantısı yoluyla işleyebilir; bu nedenle öğrenme, öğrenene dönük olmak zorundadır. Eğitim hedeflerini, öğrenenin belirlediği düşünülürse, öğrenenin bir amacı vardır ve bu amacı doğrultusunda öğrenme sürecine yön verir. Bireyin ilgileri ve ihtiyaçları ise önceki yaşantıları ışığında ortaya çıkar. Öğrenenin var olan inançları, tutumları ve bilgileri onun sahip olduğu yaşantılarının bir göstergesidir (Erdem, 2001:37).

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

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

Özden ise (2005: 62-63), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenme dışarıda var olan bilginin kolay bir şekilde benimsenmesi değil, sürekli olarak çevre ile meşgul olup duygusal girdiler kullanarak var olan bilgilerden anlamlar yapılandırmaktır.

2. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir: Öğrenme, hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırmasını içerir. Yani, yapılandırdığımız her anlam, benzer durumlara daha iyi anlam vermemizi sağlar.

3. Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir: Anlam yapılandırma zihinde meydana geldiğinden zihnimizi meşgul edecek faaliyetlere ihtiyacımız vardır.

4. Öğrenme ve dil iç içedir: Öğrenme ve dil birbirinin içine geçmiş durumdadır. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendi kendine konuştuklarını ifade etmişlerdir.

5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir: Öğrenmede diğer insanlarla ilişki kurup bilgiyi kullanma yakından ilişkilidir.

6. Öğrenme bağlamsaldır: Öğrenme hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk değildir. Bildiklerimiz, inançlarımız, korkularımız ve ön yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler.

7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız: Yeni bilgi edinebilmek için bu bilgiyi üzerine yapılandıreceğimiz eski bilgilerimizin olması gerekmektedir. Ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz. Bu nedenle öğrenme için ön koşul bilgilerin olması çok önemlidir.

8. Öğrenme zaman alır: Anlamlı öğrenme için bilgilerimizi ölçüp tartmaya, onları gözden geçirmeye, kullanmaya ihtiyaç duyarız. Bu da kısa bir sürede olmaz.

9. Motivasyon öğrenmede anahtar öğedir: Öğrenme için motivasyon şarttır. Çünkü zihnimizdeki bilgileri kullanabilmemiz için niçin sorusunu cevaplamamız gerekmektedir.

2.3.8. Yapılandırmacı ve Davranışçı Yaklaşımların Karşılaştırılması

Geleneksel eğitim, davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayışı, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde durulur. Davranışçılık pozitivist felsefenin bir ürünüdür ve nesnel anlayışı (nesnelciliği) benimser. Nesnelciliğe göre, bilgi ve gerçek, bireyin zihninin dışında zaten vardır; birey tarafından yapılmaz, eğitimin amacı da var olan bu bilgi ve gerçeği bireyin zihnine yerleştirmektir. Davranışçı yaklaşımda öğrenme nesnel gerçekliği özümseme sürecidir. Bu süreçte öğrenci alıcı durumdadır ve öğrenmeyi öğretmen yönlendirip kontrol eder. Bu felsefede, Dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Davranışçılar, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Pozitivist felsefenin bir ürünü olan davranışçılıkta güvenilir bilgilerin varlığı kabul görmektedir. Buna göre eğitim ortamında uygun olan, öğrenen bireylere bu bilgilerin doğrudan transfer edilmesidir. Davranışçı eğitim anlayışında dersler, öğretmenin konuşmaları ile yürütülür ve derslerin yapısı yoğun bir şekilde kitaplara dayanır. (Özden, 2005: 55, 65).

Bilgi Toplumu ve çağın özelliklerini yansıtan Yapılandırmacı Kuram ise, pozitivism sonrası bilgi felsefesini ve öznel anlayışı benimser. Bu anlayışa göre, bilgi kişinin dışında değil, kişiye aittir. Yani bilgi nesnel değil, öznel. Bilgi kişisel deneyimler, gözlemler, yorumlar ve mantıksal düşünceler sonucu oluşturulur. Yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını

savunur. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenme, bu anlamlandırma ya da yapılandırma sürecidir. “Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmenler koordinator, kolaylaştırıcı, kaynak danışmanıdır” (Gergen, 1995; Akt. Özden, 2005:66).

Tablo 2.3. Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması.

<i>Davranışçı Yaklaşım</i>	<i>Yapılandırmacı Yaklaşım</i>
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevabı beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrenciye bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle	Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden

dolduracağı 'boş küpler' konumundadır.	sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler böylelikle öğretimde aktiftirler.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemler veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

(Özden, 2005: 67)

2.3.9. Yapılandırmacı Öğretim

Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan öğrenme ve öğretim, her zaman için insanlar tarafından sorgulanıp yanıtların arandığı bilimsel konulardır. Bu nedenle öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin bir çok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Öğrenme- öğretme sürecinin niteliği, eğitimde "Ne", "Nasıl", "Ne kadar?" öğretilecek veya öğrenilecek sorularına verilecek cevaplara ve bu cevaplar arasındaki tutarlılığa bağlıdır.

Öğretme, bireyin öğrenmesini sağlama işidir. Bireyin öğrenmesi onun davranışında nispeten kalıcı bir değişme olması anlamına geldiğine göre, öğretme de bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir.

Bu yüzden öğrenme- öğretme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir denilebilir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey, öğretme veya öğretimdir. Aynı sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise, öğrenmedir. Bu yüzden söz konusu süreç genellikle öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılmıştır (Özçelik, 1992: 1-2). Bilişim ve iletişim çağında bireylerin, bilgiyi nasıl edinebilecekleri ve nasıl kullanabilecekleri, bireylerin var olan bilgileri ve önceki deneyimlerine göre bilgiyi nasıl yapılandıracakları ve üretebilecekleri ile ilgili öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde durulmaktadır (Duman, 2004: 20).

Geleneksel öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayandığından, dersler kitaplara bağlı olarak çoğunlukla öğretmen tarafından yürütülür. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı öğretimde ise dersin içeriği genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırları kesin değildir. Öğrenci, kavramları, probleme ilişkin çözüm yollarını kendi oluşturur ve konular üzerinde kontrolü kendi sağlar (Özden, 2005: 68).

Yapılandırmacı öğretimde, öğrencinin istenilen öğrenmeyi başarması için gereken öğretim süreçleri ve önceden belirlenmiş öğrenme etkinliklerinin bir bölümü, tanımlanmamıştır. Öğretim herhangi bir sistematik yöntemle planlanmamıştır. Çünkü yapılandırmacılık, bilginin kazanılmasından çok yapılandırılması üzerine yoğunlaşan bir öğrenme ortamı tasarımı vurgular (Duffy ve Jonassen, 1992; Akt. Duman, 2004: 60).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme-öğretme sürecine geleneksel yaklaşımdan farklı olarak yeni bir bakış açısı sunmakta, öğrencilere gördüklerini, okuduklarını ve duyduklarını kendi bilgi birikimleri, alışkanlıkları doğrultusunda inşa etmelerine olanak sağlamak ve öğrenmenin başarısını kavramsal inşaların dışı vurumunda görmektedir (Aydın, 2006: 126).

Yapılandırmacı yaklaşımının, beş temel öğretim aşaması vardır. Ancak bu aşamalar birbirlerinden tamamen bağımsız veya kesin çizgilerle ayrılmış değildir (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:69). Bu aşamalar şunlardır:

1-Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi:

Öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleriyle ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgili olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde, öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgilerin üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:69).

2- Yeni bilginin kazanılması:

Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak tarzda sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa öğrencilerin “bütünü”, onun “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretimde bütüne odaklanmak, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikir seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir. Yani, konu derinliğinin sağlanmadığı için konu genişliği feda edilmelidir (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:69).

3- Bilginin Anlaşılması:

Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya kaldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Eğer yeni bilgi, daha önceden edinilenlerle çelişmiyorsa, o konudaki zihinsel yapı güçlendirilir, çelişiyorsa bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir. Bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci iki şekilde gerçekleşir. Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyorsa ve belli bir zihinsel şemaya uyuyorsa, bu bilgi bireyin zihnine olduğu gibi kaydedilir (Özümleme). Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleriyle çelişiyor ve belli

bir zihinsel semaya uymuyorsa, bireyin bu bilgiyi zihne kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir (Uyma). (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:69).

4- Bilginin Uygulanması:

Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri arasında otantik, sosyal, ilginç ve bütüncül kavramları sayılabilir. Çünkü öğrenciler problemleri çözerken, bildiklerini uygulamaya koymak zorunda kalırlar. Otantik problemler, gerçek hayatta karşılaşılan problemleri içerir, ilginç etkinliklerin planlanması ise, öğrencilerin aktif katılımı için gereklidir. Bütüncül etkinlikler ise, geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Sosyal niteliği olan etkinlikler, bireysel olanlardan daha yararlıdır, çünkü öğrenciler grup içerisinde çalışırken, ileri sürdükleri fikirlere yönelik grup üyelerinden dönüt alabilir (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:70).

5- Bilginin Farkında Olunması:

Bireyin belli bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkan veren etkinliklerdir. Bunlar, örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya dökme gibi etkinlikler olabilir (Zoharik, 1995; Akt. Özden, 2005:70).

2.3.10. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı eğitim ortamları bireylerin etraflarıyla daha çok etkileşime girmelerine, dolayısıyla zengin, farklı öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkan verecek şekilde düzenlenmektedir. Böylesi eğitsel ortamlarda öğrenciler, zihinlerindeki daha önce var olan bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini elde etmektedirler. Bundan dolayı yapılandırmacı sınıflarda öğrenme, öğrencilerin kendilerine ait fikirleriyle oluşturduğu sorgulamalar, araştırmalar yapılan, problemler geliştirilen ve çözülen bir ortamdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecine verdiği önemden dolayı hayatın karmaşık ve gerçek olan yanını sınıfa ve öğrenme ortamına taşımak ister (Yurdakul, 2007:53).

Yapılandırmacı sınıflarda dersler, geleneksel eğitimde olduğu gibi katı bir ortamda değildir. Aynı anda öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde değişik öğrenme ortamları hazırlanır. Bu noktadan hareketle ders ortamlarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, isteyerek derse katılacakları etkinlikler yapılmalıdır. Oyun, drama, grup çalışmaları, tartışmalar, sunumlar vb. etkinliklerdir. Etkili bir öğrenme ortamı öğrencilerin pasif dinleyiciler olduğu, kendine sunulanları aynı şekliyle kaydettiği bir ortam değildir. Aksine öğrencilerin aktif olmadığı derslere katıldıkları, araştırmalar yaptıkları, tartıştıkları, fikirlerini ifade ettikleri bir ortamdır. Böylesi bir ortamın esas temeli öğrencilerin merak ve ilgileri üzerine bina edilir (Titiz, 2005:9)

Yapılandırmacı sınıflarda bilgi nesnel gerçekler değildir. Öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır. Fikirler geniş kavramlarla bütüncül olarak sunulur ve sonra parçalara ayrılır. Etkinlikler öğrenci merkezlidir, öğrencilerin kendi sorularını sormaları, deney yapmaları ve sonuçlara ulaşmaları için etkinlikler düzenlenir (Brooks ve Brooks, 1993: 33).

Tablo 2.4. Yapılandırmacı sınıflarda sınıf kurallarının ve sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerinin alınması, sınıfta demokratik ortamın sağlanması, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun eğitim verilmesi, öğretmenin öğretme sürecine bir rehber olarak katılması, öğrencilerin olumsuz davranış sergileme isteğini azaltabilir (Akman ve Erden, 1995: 254). Çünkü, öğrenci kendi aldığı kararı benimsediğinden, kararına karşı çıkmak istemeyecektir.

Belirlenebilir bir sınıfın fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretmenin dinamiğini etkileyen en önemli bilgilerin becerilerin tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak okullarda genel olarak tipik sınıf düzenlemesi yapılmaktadır. Sıraların ve masaların arka arkaya sıralandığı, öğrencilerin yüz yüze iletişimine konmadığı ortamlardır. Böylesi bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin görevleri büyük oranda belirlemektedir. Dolayısıyla bir sınıfın planının hazırlanması öğrencilerin aktif ya da pasif olma durumlarının da belirleyicisi konumundadır (Saban, 2005:177).

Yapılandırmacı sınıflarda bilgi direk aktarılmaz. Öğrencilere kendi deneyimlerini yaşayacakları etkinliklerle beceriler kazandırılır. Bu beceriler eleştirel düşünme, iletişim kurma, araştırma, sorgulama, problem çözme, akıl yürütme, karar verme, karşılaşılan bir olayda bilgileri ilişkilendirme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, her türden kaynakları etkin kullanma, öz yönetim, katılım, paylaşma, işbirliği ve takım çalışması, bilimsel düşünmedir. (Titiz, 2005:10).

Bir sınıfta öğrenmenin yapılandırmacı veya geleneksel davranışçı modele daha yakın olduğunu ortaya koymak için tablo 2.4.'ten yararlanabiliriz.

Tablo 2.4. Yapılandırmacı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları

<i>Geleneksel Model</i>	<i>Eğitim Durumları</i>	<i>Yapılandırmacı Model</i>
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırma ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi	Var
Yok	Bilişsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğrenmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

(Yager, 1991: 56; Akt. Özden, 2005: 64).

2.3.10.1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Hedefleri

Honebein'in (1996), yapılandırmacı ortamların oluşturulması için belirlediği yedi temel hedefi şunlardır:

- 1- Bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yaşantı sağlama: Öğrenenler, nasıl öğreneceklerine, problem çözme yöntemlerinin, konu ve alt başlıklarının ne olacağına kendileri karar verirler. Öğretmen süreci kolaylaştırıcı rolündedir.
- 2- Çoklu bakış açılarına değer verme ve bu görüşleri değerlendirmede yaşantılar sağlama: Öğrenmede tek gerçek yoktur. Öğrenenler birbirlerinin çoklu görüşlerini yorumlayabildikleri etkinliklerde yer alırlar ve düşünme ile problem çözmede çoklu yolları kullanırlar.
- 3- Öğrenmeyi özgün ve konuyla ilgili bağlamlarda özümseme: Özgün öğrenme için karmaşık ve özgün öğrenme bağlamları sağlanır. Öğretmenler problemleri, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren karmaşıklık üzerine kurarlar.
- 4- Öğrenme sürecinde bireysel sahiplenmeye ve söz sahibi olmaya teşvik etme: Öğretmenler, öğrenme hedeflerini belirlemede öğrencilere yardım eden yönlendirici rolündedir.
- 5- Öğrenmeyi sosyal etkileşim ile sağlama: Bireylerin gelişimi kişiler arası sosyal etkileşimlerinden etkilenmektedir. Öğrenme, öğretmen -öğrenci ve öğrenci-öğrenci işbirliği ile gerçekleşir.
- 6- Bilgiyi temsil etmede çok yönlü ortamların (video, fotoğraf, bilgisayar gibi) kullanımını teşvik etme: Bilgiyi öğretim ortamına getirmede iki öge önemlidir; sözlü ve yazılı iletişim. Bireyler, daha zengin öğrenme yaşantıları sağlamak için programa uygun öğrenme materyalleri kullanırlar.

7- Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireysel farkındalığa ve öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etme: Öğrenmeyi öğrenme bireyin problem çözerek öğrenme becerisini kazanması anlamındadır. Öğrenen, bir problemi neden ve nasıl çözdüğünü açıklar, yapılandığı bilgiyi ve öğrenme sürecini analiz eder ve tanır (Honebein, 1996).

2.3.10.2. Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri

Yapılandırmacı sınıfın özelliklerini Demirel (2003: 234) aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Eğitim programı kuramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili sorunları geniş yer alır.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler geniş ölçüdeki birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğretene olarak öğrencilerle karşılıklı iletişime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
6. Öğretmenler, öğrenenlerin belirli bir konuda çeşitli görüş ve fikirlerini anlayabilmek adına gayret gösterirler.
7. Öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme eğitim programına devam ederken öğretmen gözlemleri veya

öğrenci etkinliklerinin toplanması ve sergilenmesi gibi aktiviteler gerçekleştirilir (Demirel, 2003: 234).

2.3.10.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğeleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamında, geleneksel anlayıştaki gibi öğretim döngüsüne değil, öğrenme ortamına ve etkileşime önem verilmektedir. Bu çerçevede öğrenme ortamı, öğrencilerin bilgiyi ve anlamı yapılandırmasını destekleyen, günlük yaşamın karmaşık yapısını yansıtan, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, öğrencilerin çoklu bakış açılarını sergileyen, etkileşimli ve esnek olan her tür öğrenme çevresini kapsamaktadır. Yapılandırmacı anlayışta, öğrenciden kendi ölçütleri içinde, yaratıcılığını kullanarak dış dünyayla bağlantı kurması, dünyadaki gerçeklere eleştirel bakması, bu dünyayı deneyimini yansıtarak yorumlaması ve anlamlandırması beklenirken; uzun dönemde ise anlamlandığı dünya görüşünü yeni bir yapıya transfer etmesi beklenir. Bunları gerçekleştirmek için Yapılandırmacı öğrenme ortamında aşağıdaki öğelerin yer alması gerekmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 264- 268).

2.3.10.3.1. Öğrenci Farklılıklarının Belirlenmesi

Öğrenciler bireysel farklılıklara sahiptirler. Etkili öğrenme, öğrencilerin öğrenme farklılıklarına ve bireysel özelliklerine uygun ortamlarda gerçekleşir. Geleneksel öğretimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamlarının sağlanması ihmal edilir. Yapılandırmacılıkta ise öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının belirlenmesi ve her öğrencinin öğrenmesine uygun ortam yaratmak esastır (Fer ve Cırık, 2007: 269).

2.3.10.3.2. Öğrenci Hedeflerinin Belirlenmesi

Hedefler, eğitim sürecinin temelini oluşturur. Eğitimde hedeflerin önceden belirlenmesi, öğrenmenin öznelliğine karşı bir durumdur. Bu yüzden geleneksel yaklaşımdaki gibi, öğretim hedeflerinin öğrenci ve öğretmenden bağımsız olarak önceden hazırlanması yapılandırmacı yaklaşıma uygun değildir. Bunun yerine, öğrencilerin öğrenme hedeflerinin, öğrenciler ve öğretmenle birlikte belirlenmesi gerekir. Böylece, öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak etkili ve anlamlı öğrenme gerçekleştirilmiş olacaktır (Fer ve Cırık, 2007: 272).

2.3.10.3.3. İçeriğin Belirlenmesi

Öğrenme sürecinde öğrencilerin kazanacağı bilgiler içeriği oluşturmaktadır. Yapılandırmacı anlayışta içerik hedefin kendisidir. İçerik bilgi deposundan çok temel bilgileri içermelidir. İçerdiği bilgi öğrencilerin ön bilgilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve ilgi çekici olmalıdır. Hedeflerin belirlenmesinde olduğu gibi içerik de önceden belirlenmez ve öğrenciyle birlikte oluşturulur. Bu nedenle geleneksel yaklaşımda olduğu gibi içerik tek kaynaktan sunulmaz. Bunun yerine, öğrencilere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilecekleri birincil bilgi kaynakları ve çeşitli materyaller sağlanır. Böylece içerik, farklı bakış açısı ile sunulur. Öğrenciler, aktif bir şekilde hem kendilerine hem de arkadaşlarına sorular sorarak, tartışarak ve konu üzerinde derinlemesine düşünerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğretmen, bu süreçte öğrencileri teşvik edip yol göstermelidir (Fer ve Cırık, 2007: 275- 279).

2.3.10.3.4. Öğrenme Etkinliklerinin Seçilmesi ve Uygulanması

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, böylece zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenir. Bu tür öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler bilgilerinin doğruluğunu sınar ve gerekirse var olan bilgilerini yeniden düzenler. Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerle birlikte, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve özellikleri dikkate alınarak seçilmelidir (Fer ve Cırık, 2007: 279).

Öğrencileri bilmek ve bakış açılarını anlamak öğretimi düzenlemek için yeterli olmayabilir. Bunun için sınıfın sosyal çevresi öğretmen tarafından bilinmeli ve öğrencilerin birebir ve grupla ilişkileri öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında göz önünde bulundurulmalıdır (Gould, 1996; Akt. Fer ve Cırık, 2007: 280).

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri geleneksel öğretim uygulamalarından farklıdır. Bu yüzden geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanması doğru değildir. Etkinliklerin, yapılandırmacı anlayışa uygun olması ve bireyin çevresi ile etkileşim içinde bulunmasına, bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayacak etkinliklerden seçilmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama sürecinde, kullanılacak öğrenme etkinlikleri çok çeşitlidir. Bunlar; buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, oyunla öğrenme, örnek olay, öykülendirme, rol oynama, yaratıcı drama, gözlem gezisi, problem çözme, proje geliştirme, soru-yanıt, tartışma, beyin fırtınası, deney ve benzeşimdir. Bunlar daha sonra detaylı olarak irdelenecektir.

2.3.10.3.5. Öğrenme Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanılması

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılacak materyaller amaca ve içeriğe uygun olarak, öğretmen ve öğrencilerle birlikte hazırlanmalıdır. Öğrencilerin materyal hazırlamada görev almaları öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Materyallerin ilgi çekici ve öğrencilerin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme etkinliklerinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarını kullanabilmeleri konusunda rehberlik etmelidirler (Fer ve Cırık, 2007: 283- 268).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında teknoloji, bireyin bilgiye ulaşması, bilgiyi üretmesi ve yapılandırması açısından çok önemli bir yere sahiptir. Bunun için öğretimde bilgisayar destekli çeşitli iletişim yöntemleri kullanılır.

2.3.10.3.6. Otantik Değerlendirme Sürecinin Uygulanması

Yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirilmesi, literatürde "Otantik Değerlendirme" olarak isimlendirilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenmenin değerlendirilmesi, klasik biçimde yazılı ya da test yapma türlerinin uygulandığı geleneksel öğretim değerlendirmesinden farklıdır. Yapılandırmacı öğrenmede otantik değerlendirme teknikleri kullanılır. Değerlendirme, öğretmen- öğrenci işbirliğine dayanır. Değerlendirme sürecinin işlevi öğrenciye yardımcı olmaktır. Burada ürün değil süreç değerlendirilir (Fer ve Cırık, 2007: 287)

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sürekli etkin ve girişken olmasını gerektirir. Bu nedenle, eğitim ortamları düzenlenirken çok amaçlı, esnek, hareket özgürlüğü tanıyan ve katılımcı yapılanmaya gidilmelidir. Eğitim ortamları, her öğrenme etkinliği için nasıl bir düzenleme

yapılması gerektiğini açıklayarak öğretmene yardımcı olmaktadır. İlke olarak, programların başarılı biçimde uygulanabilmesi için ideal ortamlar önerilmeli; ideal ortamların bulunmadığı durumlarda ise seçenekli düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca, programlardaki etkinlikler için okuldaki ve sınıftaki fiziksel ortamlar olabildiğince çeşitlendirilmelidir. Böylesi bir düzenleme, öğrencilerin kendilerini çok yönlü geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (Şimşek, 2004:1342).

2.3.10.4. Yapılandırmacı Sınıfta Öğrenme Basamakları

Yapılandırmacı sınıfta öğrenme basamakları şöyle özetlenmektedir (Sönmez, 2006:4):

2.3.10.4.1. Merak Uyandırma ve Planlama

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek ve meraklarını uyandırmak için çeşitli sorular sorar. Bu sorular gerçek yaşamdan sorulardır. Öğrencilerin önceden edindiği bilgileriyle çelişen sorular da olabilir. Bu sorularla öğretmen öğrencilerinin ön bilgileri ortaya koyar. Bu arada ne düşündükleri de açığa çıkmış olur. Bu sorularla öğretmen bir durum değerlendirmesi yapmış olur. Öğrenciler ise konu üzerinde düşünmeye başlar ve kendi sorularını oluştururlar. "Nasıl oldu, niye böyle, neler biliyorum?" gibi sorulara cevap ararlar (Sönmez, 2006:4).

2.3.10.4.2. Araştırma ve Keşfetme

Öğrenciler birlikte çalışarak değişik bilgi kaynaklarını kullanırlar ve araştırırlar. Çeşitli gözlem ve deney etkinlikleri yaparlar. Etkinlik sınırları içinde istediği şekilde düşünür ve tahminlerde bulunur. Öğretmenler ise öğrencilere

çok fazla yardımcı olmaz ve öğrencilerin birlikte çalışması için onları özendirir, onları gözler, dinler, düşünmelerini sağlayacak sorular sorar (Sönmez, 2006:4).

2.3.10.4.3. Çözümleme ve Derinleştirme

Öğrenciler öğretmenlerin rehberliğinde iş birlikli gruplar oluştururlar ve bu gruplar kavramlar ve tanımlamaların tanımlarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen, bu noktada öğrencilerin daha önceki bilgileri ve deneyimlerinden hareketle açıklama ve çözümlemelerine öncülük eder. İhtiyaç olursa yeni kavramlar ekleyip, yeni beceriler geliştirmelerine yardım eder. Öğrencilere yeni sorular sorar, öğrenciler öğrendikleri kavram ya da problemin çözüm yolunu yeni olay ve durumlara uygularlar. Gerçek hayattan olaylarla öğrendiği kavramlar arasında bağlantı kurmaya çalışırlar (Sönmez, 2006:4).

2.3.10.4.4. Paylaşma ve Yaşantıya Uygulama

Öğretmen, gruplar arasında bilgi paylaşımının yapılmasını sağlar, yeni kavram ve becerilerini uygulayabilen öğrencileri inceler, bilgi ve yeteneklerini ölçer ve davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Sonuç olarak öğrenci zihninde yapılandırarak elde etmiş olduğu bilgileri, günlük hayatında çeşitli alanlarda kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramlarla yaşantısı arasında bağlantılar kurabilir (Sönmez, 2006:4) .

2.3.10.5. Yapılandırmacı Sınıfta İletişim

Yapılandırmacı sınıflarda etkili bir iletişim için demokratik bir sınıf yapısının oluşturulması gerekir. Yasakçı, baskıcı, öğretmen egemenliğine dayalı bir sınıf, öğretmenin işini ve öğrenmeyi zorlaştırır. Bunun için öğretmenin demokratik, katılımcı ve paylaşımcı yaklaşımı güzel bir sınıf ortamı oluşmasına katkıda bulunurken, öğrencilerde de bu yönde bir pozitif tutumun oluşması sağlanabilir. Sınıf içi iletişim karşılıklı (çift yönlü) ve saygıya dayalı olmalıdır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci şeklinde karşılıklı ve etkili bir iletişimin olması demokratik, yapılandırmacı bir sınıf ortamının oluşturulması için çok önemlidir.

Öğretmen yargılayıcı değil, betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğretmenin betimleyici dil kullanması, öğrencileriyle sözlü iletişim kurmada ve problem çözmede bir model teşkil edecek ve çocuklara ileriki yaşamlarında karşılaşacağı problemleri çözme becerisini kazandıracaktır. Sınıf içi iletişimde betimleyici dil kullanmak kadar, ses tonunu yerinde ve zamanında kullanarak normal bir ses tonuyla konuşmak da önemlidir. Yüksek ses tonu, öğrencilerde kaygı yaratırken, düşük ses ise, öğretmeni ve konuyu dikkate almamaya neden olabilir (Boyacı ve diğerleri, 2008: 158).

Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere 'Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?', 'Niçin böyle düşünüyorsunuz?', "Nasıl bu sonuca ulaştınız gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere "evet" ve "hayır yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır.

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf içindeki ortamın olumlu olması öğrenme sürecini de olumlu etkileyecektir. Dolayısıyla, öğrenme ortamının olumlu bir atmosfere sahip olması sadece öğretmenin değil, öğrencinin de iletişim biçimine bağlıdır. "Öğrencinin var olan bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında köprü oluşturabilmesi, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-

bilgi arasındaki iletişim ve olumlu ilişkiyle kolaylaşır. Dolayısıyla öğrencilerin normal ses tonu ile iletişimde bulunması ve olumlu davranışlar sergilemesi önemli yere sahiptir.

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

2.3.10.6. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

Yapılandırmacı bir sınıf ile geleneksel sınıf arasında önemli farklılıklar vardır. Geleneksel sınıf öğretmen merkezlidir ve önceden belirlenen bilgileri olduğu şekliyle öğrenciye aktarır. Doğrudan öğretim söz konusudur. Dersin içeriği genel olarak ders kitaplarından alınır, öğrenciler edilgen ve dersi izleyendirler. Bilgileri sorgulamak ya da karşılıklı konuşmalarla geçer bir ders ortamı genel olarak yoktur. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini bireysel olarak yaparak yaparlar ve yarışmacı bir ortam vardır. İçerik önceden belirlenmiş olan kazanımlara göre parçalara ayrılmıştır. Küçük bir kavram dahi öğrenilecek olsa öğrenci tüm parçaları birleştirmek zorundadır. Anlatılan konu tüm öğrencilerce anlaşılmıştır şeklinde kabul edilir ve öyle olması beklenir. Her öğrenen aynı öğrenme etkinliği ile öğrenmelidir ve aynı değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilir (Deryakulu, 2001:7).

Yapılandırmacı bir sınıf ise, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenecekleri tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmez. Eğitim programı kuramlara önem verir, bütünden parçaya işlenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları, sorunları yer alır. Eğitim programıyla etkinlikler birincil kaynaklara dayanır. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Çevreden edindikleri, okulda edindikleri bilgileri zihinlerinde kendileri yapılandırmakla sorumludurlar. Dolayısıyla öğrenmede etkendirler.

Öğretmenler öğrenme çevresini öğrencilerle ortak fikirler yürüterek düzenlerler, öğrencilerin konulara dair ön bilgilerini öğrenmeye çalışırlar, öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme öğretim süreci devam ederken öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi gibi çalışmalarla yürütülür. Öğrenciler sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2001:8).

Yapılandırmacı ve geleneksel sınıf ortamının özelliklerinin karşılaştırılması tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Yapılandırmacı ve Geleneksel sınıf Ortamının Karşılaştırılması.

<i>Geleneksel Sınıf Ortamı</i>	<i>Yapılandırmacı Sınıf Ortamı</i>
Eğitim programı, temel beceriler vurgulanarak parçadan bütüne doğru sunulur.	Eğitim programı, temel kavramlar vurgulanarak bütünden parçaya doğru sunulur.
Eğitim programına sıkıca bağlı kalmak önemlidir.	Öğrencilerin sorularını takip etmek önemlidir.
Program uygulamaları, ders kitabı ve çalışma kitabı üzerine kuruludur.	Program uygulamaları, birincil derecedeki kaynaklara ve el becerilerine dayalı materyaller üzerine kuruludur.
Öğrenciler, öğretmenlerin üzerine bilgi ekleyeceği boş birer levha olarak görülür.	Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı sağlayan düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler bilgiyi öğrenciye aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrencilerle karşılıklı etkileşim içerisinde öğrenme ortamını düzenler.
Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini onaylamak için kesin ve doğru cevabı arar.	Öğretmen, öğrenme için öğrencinin o anki kavramlarını sonraki derslerde kullanabilmesini bekler.

Öğrenme, öğretimden tamamen bağımsız olarak sınavlar ile değerlendirilir.	Öğrenme, öğrencinin verilen görevleri yerine getirirken yapılan öğretmen gözlemleri ile de değerlendirilir.
Öğrenci temel olarak bireysel çalışır.	Öğrenci temel olarak grup halinde çalışır.

(Brooks ve Brooks, 1993:17).

Yapılandırmacı görüşte yeni bilginin, öğrenciler tarafından önceden sahip oldukları zihinsel yapılarına göre yapılandırıldığı vurgulanır. Diğer bir deyişle, öğrenci bilgiyi önceden var olan bilgileri ile işlemektedir. Bu ön deneyimlerin sonucu olarak da yapılandırmacı sınıflarda öğrenci ürünleri geleneksel sınıflardan farklı olmaktadır. "Geleneksel sınıflarda uygulamalı etkinlikler sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu bütün ürünler birbirinin benzeridir. Oysa yapılandırmacı sınıflar öğrencilerin önceki bilgileri ışığında yeni bilgiler oluşturduğunu savunur. Bu yüzden her öğrenci farklı deneyimlerden geçtiği için ortaya çıkan ürünler de farklılaşacaktır. Bu bağlamda hiçbir ürün birbirine benzememektedir" (Alesandrini ve Larson, 2002: 119).

Özetleyecek olursak, yapılandırılmacılık temele alınınca eğitim ortamı, öğrenci merkezli olmalı ve öğrenciye zengin ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamlar, yaşamdan alınmalı, büyük ve kompleks fikirleri içermeli, sürece ve probleme dayalı olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin, soru sormasına, duygu ve düşüncelerini söylemesine, yanlışlarını düzeltmesine, eksiklerini tamamlamasına, birbirleriyle etkileşim ve işbirliği içerisinde olmasına fırsat tanıyan eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Hazırlanan ders planları seçenekli ve esnek olmalı, öğrenciye kendi öğrenme stratejisini belirleme imkanı sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenciye yol öneren değil, rehber olmalıdır (Sönmez, 2008: 148). Öğrenme ortamının tasarlanmasında hangi öğrenme

etkinliğinin, hangi materyallerin, hangi bilimsel verilere dayanarak bir araya getirileceği konusu, hem öğretmene, hem öğrencilere, hem de okuldaki araç-gereç ve yer olanaklarına bağlıdır (Fer ve Cırık, 2007: 269).

2.3.11. Yapılandırmacı Öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Ayrıca, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede onlara örnek olup öncülük ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği birçok yöntemle sunmada önemli rol oynar (Duman, 2004: 62).

Yapılandırmacı öğretmen sınıfta yapacağı etkinliklerde çeşitli yöntem ve araç gereçlerin yanı sıra; güncel ve birincil kaynakları kullanır. Öğrencilerine bilgiyi ezberletmez, eleştirel düşünme, karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, problem çözme, tartışma vb. ileri deneyimler kazanacakları ve yapacakları etkinlikler ve sorumluluklara yöneltir. Bu nedendir ki gerçek yaşamdaki problem ve verilere yer verir. Öğrencilere bütün bilişsel süreçleri yaşayabilecekleri açık uçlu eleştirel, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaya çalışır, öğrenciler öğrenilen konularla ilgili araştırma inceleme yapmaları için motive edilir. Yol gösterilir ve dahi öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarına soru sormaları için ortam ve fırsatlar yaratılır (Titiz, 2005:12).

Yapılandırmacı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1993: 32; Akt. Yaşar, 1998).

Yine yapısalcı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmaya yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar, 1994: 515-521; Akt. Yaşar, 1998).

Öğretmen bireysel farklılıklara önem vererek her bireyin farklı inancının, tutumunun, farklı öğrenme düzeyinin olabileceğini kabul eder ve tüm bu etkenleri göz önünde bulundurarak öğrenme etkinlikleri düzenler. Tüm bu etkinliklerin belirlenip uygulanması aşamasında rehber rolünde olan öğretmen, öğrenene gideceği yönü bulmasında yol gösterir. "Yapılandırmacı öğretmen Kuzey Yıldızına benzetilebilir. Nereye gideceğimizi söylemez ama yolumuzu bulmamıza yardımcı olur" (Brooks & Brooks, 1999; Akt. Çelebi, 2006:41). Öğretmen, öğrenenin derse motive olmasını ve etkinliklere istekle katılmasını sağlamak için onlara önerilerde bulunarak, yaratıcılığını kullanmaya teşvik eder. Öğrenenleri bağımsız düşünmeye cesaretlendirerek onlara bilişsel destek verir (Erdem, 2001:86).

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmenin sorumluluğu, öğrencilerin adil ve kendilerine ait hissedebilecekleri doğal bir eğitimsel çevre hazırlamaktır. Öğretmenler bu sorumluluklarını, araştırarak öğrenmeyi özendirerek, öğrenilecek konularla ilgili gereken materyalleri ve diğer malzemeleri hazırlayarak ve öğretmen-öğrenci, arasındaki etkileşimi duyarlılıkla sağlayarak gerçekleştirirler (Brooks ve Brooks, 1999: 49; Akt. Boyacı ve diğerleri , 2008: 37).

Yapılandırmacı sınıflardaki öğretmen rolleri şunlardır (Yager, 1991:55-56; Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 143):

- Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak.
- Öğrenci liderliği, işbirliği ve katılımını sağlamak.
- Sınıf kontrolünü öğrencilere bırakmaya istekli olmak.
- Derse yön vermek için öğrenci düşüncesi, yaşantısı ve ilgilerini kullanmak.
- Yazılı materyal ve uzmanlar gibi alternatif kaynaklar sunmak.
- Öğrencinin öğrenebileceği pek çok kaynaktan birisi olmak.
- Açık uçlu sorular sormak, öğrencileri kendi soruları ve cevaplarını düşünmeye yönlendirmek.
- Soruları cevaplandırmak için zaman tanımak.
- Öğrencileri olayların nedenlerini ve sonuçlarını bulmaya teşvik etmek.
- Öğrencileri kendi düşüncelerini test etmeye, kendi sorularını yanıtlamaya ve kendi varsayımlarını oluşturmaya teşvik etmek.
- Öğretmen fikri ya da kitapta yazılanlardan önce öğrenci fikirlerini araştırmak.
- Öğrencileri diğer bireylerin kavramlarını sorgulamaya teşvik etmek.
- İşbirliği, bireysel saygıyı vurgulayan işbirlikli öğrenme stratejileri kullanmak.

Yapılandırmacı öğretmen öğrenmeyi üç adımda sağlar. Birinci adımda öğrenciye açık uçlu sorular ve seçilmiş materyallerle amaçlı etkileşim kurabileceği fırsatlar yaratılır. Bu aşama keşfetme aşaması olarak da adlandırılır. İkinci adımda, öğrencilerin sorularına odaklanılıp kavramlar tanıtılır. Üçüncü adımda, öğrencilere kavramları inceleme ve keşfetme ortamları yaratılır (Boyacı ve diğerleri, 2008:37).

2.3.11.1. Yapılandırmacı Öğretmenin Özellikleri

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Savaş, 2007: 538-539; Özden, 2005: 72-73; Brooks ve Brooks, 1993:16): Yapılandırmacı Öğretmen;

- Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
- Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler.
- Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
- Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
- Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
- Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmaları tespit ve takdirde çok titiz davranır.
- Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.
- Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

2.3.12. Yapılandırmacı Öğrenci

Yapılandırmacı öğrenci ihtiyacı olan bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için yapması gerekeni kendisi belirler. Burada öğretme yoktur, öğrenme vardır ve bilgi beceri ve davranış edinme öğrencinin kendi tasarrufudur, burada öğrenme sadece bilgilenme değil, neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığını bilen olmaktır (Şahinel, 2005:145).

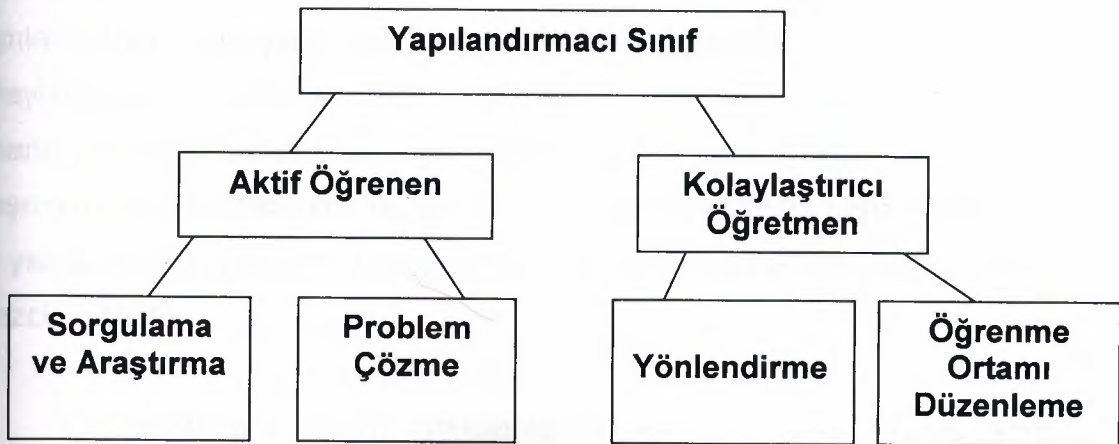
Öğrenciler, bilgiyi ve gerçeği kendi bakış açılarına ve deneyimlerine bağlı olarak yapılandırırlar. Problemi çözmede üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrenciler geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgiyi otomatik bir şekilde almayıp düşünerek, anlamlandırarak öğrenirler, bilgiyi yorumlarlar. Öğrenciler bazen öğrenen, bazen yapılandırırlar bilginin uzmanı gibi kendilerini bilim adamı olarak görebilirler. Yapılandırmacı öğrenme süreci, öğrenenin kendi yetenekleri, güdülleri ve inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleriyle etkilenen bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen,1994:144).

Geleneksel yöntemle yapılandırmacılık arasındaki fark, yapılandırmacı öğrenenler geleneksel eğitim ortamında olduğu gibi edilgen olmayıp tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Öğrenmenin yeni yollarını öğrenir, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler. Grup içinde grup dinamiğinin sağlanabilmesi kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Grupta her türlü eleştiriye hoşgörü ile karşılarlar (Yaşar,1998:698).

“Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları, öğretmenleşen öğrenci, öğrencileşen öğretmen eğilimini yansıtır.” görüşünü savunan Akınoğlu ve diğerleri (2007: 143), yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin rollerini şöyle açıklamaktadır:

- Öğrenen konumunda olan öğrenci, bilginin yapılandırılması ve öğrenmenin oluşum sürecinde aktif bir rol oynar.
- Kendi öğrenmesinden birinci derecede sorumludur.
- Öğrenmenin kontrolü öğrenendedir.
- Kendi kararlarını kendisi alır.
- Öğrenciler bilgiyi onlarda oluşan anlamları işleyerek, düzenleyerek yapılandırır.
- Yapılandırmacılıkta öğrenenin; meraklı, sabırlı, mücadeleci, ve girişimci özellikte olması beklenmektedir.

Şekil 2.4.'te, Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkinliklerin uygulanma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rolleri özetlenmiştir.



Şekil 2.4. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci (Fer ve Cırık, 2007:281).

2.3.13. Yapılandırmacı Yaklaşımda Teknoloji ve Öğrenme Materyalleri

Öğrenme materyalleri, öğrenme sürecinde fikirleri sunma, iletişim kurma ve ürün oluşturmada araç olarak, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek, dikkati çekmek, alıştırmaya yapmak, bilgileri geri getirmeye yardımcı olmak için kullanılan araçlardır. İyi tasarlanan ve uygulanan materyaller öğrenme sürecini zenginleştirerek kalıcı öğrenmeye yardımcı olur; öğrencinin görerek, yaparak, etkili iletişim kurarak, aktif rol alarak öğrenmesini sağlar ve kolaylaştırır (Fer ve Cırık, 2007:283).

Yapılandırmacılıkta, öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kalıcı olarak yapılandırmalarına fırsat veren öğrenme materyallerinin, amaca hizmet eden, eğitici ve gerçekçi olması gerekmektedir. Yapılandırmacı ortamlar öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar. Alışılmış teknolojik ortamlar, daha çok bilgi aktarma yani öğretme görevini yüklenmiştir. Ancak yapılandırmacı anlayışta teknolojinin görevi, öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmaktır. (Alkan ve diğerleri, 1995:57). Eğitim ortamının tasarlanmasında etkileşimli teknolojiler kullanılarak öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden yaratması mümkün olmaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerde yaratıcı yeteneğin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Tezci, 2002:5).

Yapılandırmacı eğitim uygulamalarından kalıcı ve olumlu sonuç alabilmek için öncelikle öğrenme kaynakları çeşitlendirilmelidir. Gerçek nesneler, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, resimler, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, video kasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, Simulatörler, etkileşimli oyular, uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimler bunların bazılarıdır (Şimşek, 2004:1341-1342).

Unutulmamalıdır ki, zengin öğrenme materyalleri ile donatılmış yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin öğrenmeye istekli hale gelmelerine,

zevkle çalışmalarına ve yaparak yaşayarak bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayacağından öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı hale getirecektir.

2.3.14. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılandırmacı öğrenmede; tartışma, fikirlerini sunma, hipotez kurma, sorgulama, fikirlerin paylaşımı gibi etkinlikler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayacak çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleşir. Yöntem ve teknikler; derse, konuya, öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak öğrencilerle birlikte seçilmelidir. Öğrenme- öğretme sürecinde değişik durumlar karşısında değişik yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve kullanılması gerekir. Fakat, öğrenme ve öğretme sürecinin karmaşık yapısı, öğrenci farklılıkları ve daha birçok nedenden dolayı bu kolay değildir. Yöntem ve tekniklerin seçimini etkileyecek faktörler şunlardır:

- Ulaşılabacak hedefin ya da ders içeriğinin/ konunun özellikleri, türü ve düzeyi.
- Öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve psikolojik özellikleri.
- Öğretmenin kişiliği, mesleki özellikleri, deneyimi ve beceri özellikleri.
- Okulun ve sınıfın fiziksel özellikleri.
- Sınıfta bulunan öğrenci sayısı.
- Okulun ve öğrencinin bulunduğu çevrenin özellikleri.
- Yöntemi uygulamak için gerekli materyaller ve özellikleri.
- Yöntemi uygulamak için gerekli zaman.
- Yöntemi uygulamak için gerekli enerji.
- Yöntemi uygulamak için gerekli maliyet (Fer ve Cırık, 2007: 91-92).

Bu yöntem ve tekniklerden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında en çok kullanılanlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.3.14.1. Buluş

Buluş yöntemi, belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğrenme yoludur. Burada öğrenci, kendisine sunulan örneklerden yola çıkarak, öğretmenin rehberliğinde kavramlara ve genellemelere kendisi ulaşır (Bilen, 2002).

2.3.14.2. Örnek Olay

Örnek olay, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Örnek olay, anlatılarak, okunarak, ses ve gösteri araçlarından yararlanılarak sunulabilir (Fer ve Cırık, 2007: 115).

2.3.14.3. Rol Oynama

Rol oynama, hayal ürünü ya da gerçek bir kişiliği, tüm özellikleriyle canlandırmaktır. Öğrenci kendi rolünden ve duygularından sıyrılarak, senaryoda canlandıracağı karakterin kimliğine girer. Roller önceden çalışılarak ve senaryoya sadık kalınarak sunulur.

2.3.14.4. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, önceden yazılmış bir senaryo olmaksızın, öğrencilerin kendi yaratıcılıkları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak doğaçlama olarak gerçekleştirdikleri canlandırmalardır. Öğrencilerden, dersin konusunu içeren, bir durum, fikir, olay, masal ya da kişiyi canlandırmaları istenir. Burada öğrenci yönlendirilmez; rolü nasıl oynayacağı tamamen kendisine kalmıştır.

2.3.14.5. Tartışma

Tartışma, bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler ve eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelemesi kastedilir. Tartışma yöntemi, öğrencilerin dinleme, sorgulama, fikir alış-verişinde bulunma ve bir konuyu derinlemesine irdeleme gibi çeşitli becerilerinin gelişmesine fırsat tanır (Saban, 2005: 120-230).

2.3.14.6. Oyun

Oyunla öğrenme, öğrenilen etkinliklerin pekişmesini ve tekrar edilmesini sağlayan eğlenceli bir yöntemdir. Oyun sırasında öğrenci, deneyerek öğrenir, var olan yeteneklerini geliştirir, derse aktif ve etkili biçimde katılır ve böylece daha kalıcı öğrenmeye ulaşır. Ayrıca öğrenciler oyun sayesinde, dış dünyanın baskısından kurtulup daha rahat ve özgür davranır (Fer ve Cırık, 2007: 112).

2.3.14.7. Gözlem Gezisi

Gözlem gezisi yöntemi ile belli bir öğretim amaçlarının karşılanabilmesi için önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde belli olayların veya durumların gerçek dünyada incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bütün faaliyetler kastedilir. Diğer bir deyişle, gözlem gezisi yöntemi ile eğitim açısından ilginç yerlere (müze, kütüphane, sanat galerisi ve dağlık veya ormanlık bölgelere) okul tarafından düzenlenen ziyaretler kastedilir (Saban, 2005: 120-230).

2.3.14.8. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir gruba ait öğrencilerin, açık fikirli olarak, bir konu, olay ya da problem durumu hakkında düşüncelerini ve mantıklı olup olmadığını endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmelerini istemek olarak tanımlanabilir (Saban, 2005: 120-230).

Bu teknik; karar vermede, problemlere farklı yaklaşımlarla çözüm bulmada ve yeni bir konunun veya kavramın tanıtımında kullanıldığında oldukça faydalıdır. Beyin fırtınasında, fikirler eleştirilmediği için öğrencilerin rahat olmalarını, çeğingen davranmamalarını sağlar. Bu yöntem yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve yaratıcılığı teşvik eder. Öğrencilerin fikirlerini ve düşünebilme becerilerini geliştirir.

2.3.14.9. Soru-Cevap

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır (Demirel, 2005:100). Soru-cevap yönteminde, öğrencilere düşünme ve yorum yeteneklerini geliştirecek şekilde sorular sorulur. "Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?", "Niçin böyle düşünüyorsunuz?", "Nasıl bu sonuca

ulaştınız?” gibi. Bu sorulara cevap alırken “evet” “hayır” gibi kısa cevaplar yerine yorum gerektiren uzun cevaplar tercih edilmelidir (Yaşar, 1998: 68).

2.3.14.10. Kavram Haritası

Kavram kazanma, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırıştırma işlemine işaret eder. Temelde kavram oluşturma, farklılıkları benzerden ayırarak, benzerlerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ayırıştırma işlemine dayalıdır (Ülgen, 2001: 113-117). Kavram haritaları bilgilerin grafiksel yöntemlerle gösterilmesini sağlayan ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesini destekleyen bir tekniktir (Açıkgöz, 2002: 114).

2.3.14.11. Problem Çözme

Problem çözme, var olan bir güçlüğün ortadan kaldırılması için çözüme ulaşma sürecidir. Problem çözme yönteminde öğretmen, gerçek yaşamdan bir problem durumu ortaya koyar ve öğrencilerden bireysel ya da grup olarak problemi çözmelerini ister.

Problem çözme, öğrencilerin bilimsel düşünme, karar verme, sorgulama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Problem çözme yönteminin her derste gerçek yaşam koşulları ile bağlantı kurularak uygulanması, bireylerin toplumsal yaşamda karşılaşacakları problem durumlarına çözümler üretebilmelerine yardımcı olacaktır (Fer ve Cırık, 2007: 91-92).

2.3.14.12. Gösteri- Gösterme

Herhangi bir işlemin, süreç ya da basamakların görsel olarak çeşitli araçlarla sunulmasıdır. Gösteri tekniğinde kullanılan durumlarda dersin ve işlenen konunun özelliğine göre çeşitli araç ve gereçlerden yararlanılabilir. Görsel materyaller kullanıldığı için öğrenme kalıcı ve etkili olur.

Öğrencilerin sayısına ve düzeyine uygun her türlü eğitim aracının ayrı ayrı veya birlikte kullanılmasına olanak tanıyarak uzun süre kalıcı ve etkili öğrenme sağlar. Gösteri yöntemi özellikle becerilerin öğretilmesinde uygulanabilecek tek öğretim yöntemidir (Çilenti, 1985)

2.3.14.13. İroni

Öğrenciye, hayatın alışılmışın dışında olayları da getirebileceğini ve buna hazırlıklı olunması gerektiğini öğretir. Hayatın karşısına çıkardığı sürprizleri daha kolay kabullenmesini ve kötü olaylar karşısında daha dayanıklı olmasını sağlar. Yapılan öğrenme etkinliğine öğrencilerin katılımını ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan bu yöntem, öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirmektedir (Yücel, 2003).

2.3.14.14. Proje Geliştirme

Proje geliştirme yöntemi, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında, gerçek yaşama benzeyen bir yaklaşımla, problemlerin çözümünü amaçlayan bir yöntemdir (Bilen, 2002).

Proje çalışmaları grup şeklinde yapılıyorsa, grubun her üyesinin sorumluluğunun ne olduğu belirlenmelidir. Proje konuları gerçek yaşamdan seçildiği için öğrencilerin gerçek yaşamla karşılaşmaları sağlanır. Proje

geliştirme yöntemi, öğrencilerin yaratıcılıklarını, bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

2.3.14.15. Grup Çalışması

Öğrencilerin en az üç, en fazla altı kişiye ayrılarak, sınıf içerisinde ya da sınıf dışında belli bir görev için bir araya gelerek çalışmalarıdır. Bu yöntemin uygulanması esnasında öğrencileri gruplandırırken eşit dağılıma dikkat edilmelidir. Grup çalışmasının amacı öğrencilere açıklanmalıdır. Her grup üyesinin aktiviteye eşit katılımını sağlamaya çalışılmalıdır. Öğretmen burada yol gösterir ve rehberlik eder. Öğrenciler zamanı etkili kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir. Grup çalışması sonunda, her grubun ürünü sınıfta sergilenmeli ve tüm öğrencilerle paylaşılmalıdır.

Bu yöntem ve teknikleri çoğaltmak mümkündür. Burada önemli olan bunların yerinde ve zamanında kullanılmasıdır.

2.3.15. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğrenme süreci içinde yer alan ve sürekliliği olan bir süreçtir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenler, gerçeği zihinsel olarak yapılandırırken bilgiyi sorgular, derinlemesine araştırır, eleştirel düşünür ve yaratıcı olurlar. Yapılandırmacı değerlendirme; öğrenme süreci ile ilgili bilgi verir.

Öğrenme sürecini değerlendirmede; üst düzey düşünme, derin bilgi yapılandırma, yaşamı sınıfla bütünleştirme, tartışılanı doğrulama ve sosyal destek verme olmak üzere özgün öğrenmenin beş temel niteliği vardır ve değerlendirme süreçten bağımsız değildir (Erdem, 2001:70).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme sonucundan çok öğrenme sürecinin değerlendirilmesi esastır. Öğretmen ve öğrenci ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte ortaya koyarlar. Değerlendirme, ortaya koyduğu çalışmalar ve sınıf içerisindeki durumları dikkate alınarak yapılır. Yapılandırmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine, açıklama ve tahmin etmelerle ilgilidir. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil, onun ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretime yön veren kesintisiz bir süreçtir. Nesnel değil, öznel ve esnektir. (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 143-144).

Ölçme ve değerlendirme yalnızca konu, tema ya da dönem sonlarında yapılmaz. Yöntemler tema ya da konular işlenmeye başlamadan önce öğrencilerin işlenecek konu için gerekli seviyede olup olmadıklarını, konuya dair ön bilgilerini öğrenir. Öğrencilerin düşünceleri becerileri, düşünce ve duygularının öğrenilmesi, testlerde kullanılacak öğretim etkinliklerinin daha etkin bir şekilde belirlenip düzenlenmesine yardımcıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin ilerlemesi ve edindikleri kazanımların ölçülmesini sağlar (Titiz, 2005:43).

Yapılandırmacılıkta değerlendirme; hem öğrencinin öğrenmesini, hem de öğretmenin öğrencinin öğrendikleri hakkında bilgi edinmesini ilerletmek için yararlanılan bir araç olarak kullanılmalıdır. Değerlendirme kimi öğrencilerin kendileri iyi hissetmelerini kimilerinin dersten uzaklaşmalarını sağlayacak not vermeye dayalı bir araç olarak kullanılmamalıdır (Brooks and Brooks, 1999: 87). Yapılandırmacılığa dayalı ölçme ve değerlendirme öğrencilerin bildiklerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme alternatif (otantik) değerlendirme olarak isimlendirilir. Otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirmeler dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar.

Otantik değerlendirme, gerçek hayatla ilişkili ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır. Kısmi bilginin değerlendirilmesi sağlanır.

2.3.15.1. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri

Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Özden, 2005: 73):

- Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- Grup çalışmaları değerlendirilir.
- Öğrenciler ve öğretmenler ölçme değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Güngör, (2005:15) yapılandırmacı değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenci pasif değil aktiftir.
- Hedefleri önceden bilir.
- Öğrenci hedeflenen kazanımların tüm yönlerini bilir.
- Öğrencilere öğrendikleri sınıfta oluşturulan gerçekçi durumlarla sunulur.
- Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine göredir ancak onları düşünmeye uygulamaya sevk edecek şekildedir.

Geleneksel değerlendirmede, bilgiler ya doğru ya da yanlıştır. Öğrenen, gereksiz ayrıntıları sınavda çıkacak korkusu ile ezberler. Yapılandırmacılıkta ise, temel amaç çözümleme, birleşim, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmak olduğundan öğrenen bilgiyi bireysel olarak yapılandırır ve bilgiye ilişkin yorumunu yapar. Yapılandırmacı değerlendirme, hedeflere katı, bir şekilde bağlı değildir. Öğrenme sürecinde, öğrenme yaşantılarının önceden hesaplanmamış durumlarda da uygulanabilirliği değerlendirilir. Öğrenenler, hedefleri belirleme de olduğu gibi değerlendirmede de söz sahibidirler. Sonuç olarak, yapılandırmacı değerlendirmenin özelliklerine baktığımızda, geleneksel değerlendirmeden farklı olduğunu söyleyebiliriz.

2.3.15.2. Yapılandırmacı Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel Yaklaşımlar sınav dayanaklı olduğundan, geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri:

- Çoktan seçmeli testler
- Doğru yanlış soruları
- Eşleştirme soruları
- Tamamlama (Boşluk doldurma) soruları
- Kısa cevaplı yazılı yoklamalar
- Uzun cevaplı yazılı yoklamalar
- Soru-cevap 'tır.

Yapılandırmacılıkta, ürün yerine sürecin değerlendirilmesine odaklanıldığından öğrenenlerin, bilgi yapılandırma sürecine nasıl devam ettikleri, bilgiyi nasıl öğrendikleri, ıraksak çözümlerin nasıl ortaya konuğu önemli olarak görülür. Ayrıca yapılandırmacılıkta çok yönlü perspektifler vurgulandığından ve öğrenme bir dereceye kadar subjektif olduğundan tek bir

değerlendirmecinin tek bir perspektif objektif değerlendirme yapmada yeterli olup olmayacağı öngörüsü önemli noktadır (Tezci, 2002:72). Bu yüzden yapılandırmacı değerlendirmede birçok teknik kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı değerlendirme teknikleri şunlardır:

- Kendi kendini değerlendirme (Öz değerlendirme)
- Grup ve/veya akran değerlendirmesi
- Performans değerlendirme
- Dereceli Puanlama Ölçekleri (Rubric)
- Ürün seçki dosyası (Portfolyo)
- Görüşme
- Proje değerlendirme
- Yapılandırılmış grid
- Tanılayıcı dallanmış ağaç
- Kelime ilişkilendirme
- Kavram haritaları
- Günlük
- Tutum değerlendirme
- Gözlem

2.3.15.2.1. Özdeğerlendirme (Kendi Kendini Değerlendirme)

Öğrencinin kendi öğrenme süreci, başarı düzeyi ve öğrenme sonuçları ile ilgili yargıya varmasıdır. Burada öğrenci kendi çalışmalarını değerlendirir. Bunun için aşağıdaki kendini değerlendirme formu kullanılır.

Tablo 2.6. Özdeğerlendirme Formu.

Adı ve Soyadı:

Tarih

Sınıfı :

Proje veya Ödev:

Benimle kimler çalıştı?	
Ne yaptım?	
Ne kadar iyi yaptım?	
Şimdi kendimi nasıl hissediyorum?	
En iyi yaptığım şey ne idi?	
Bundan sonra neler yapabilirim?	

Puanlama Anahtarı:

4=Çok iyi 3=iyi 2= Orta 1= Zayıf

1- Etkinlikleri sırası ile yapma	
2- İşbirliği	
3- Soru sorma	
4- Yardımlaşma	
5- Yapılanları kontrol etme	
6- Arkadaşları motive etme	

Ödevi/performansı/yaptığım işi anladım mı? Evet () Hayır()

Yorumlarım:

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;

Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri). (20 Aralık 2009)

2.3.15.2.2. Akran (Grup) Değerlendirmesi

Öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacı ile yapılan değerlendirmelerdir. Bu şekilde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacı ile yapılan değerlendirmelerdir. Bunun için aşağıdaki grup değerlendirme formu kullanılır.

Tablo 2.7. Akran Değerlendirme Formu

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Grupun Adı:

BECERİLER	DERECELER				PUAN
	1- Hiçbir zaman	2- Bazen	3- Çoğunlukla	4- Her zaman	
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinlerler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grupun her üyesi birbirleriyle etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine iletir.					
TOPLAM					

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;

Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri). (20 Aralık 2009)

Grup Değerlendirmesinde Kullanılan Açık Uçlu Sorular:

- Grup çalışmasındaki konunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bugün grubunuzda neler oldu? Bu konuda neler hissediyorsunuz?
- Grup çalışmanızda iyi olan neydi? Daha iyi ne yapılabilirdi?
- Öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3.15.2.3. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme alternatif yada otantik olarak da adlandırılabilir bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak verilen ödevlerin değerlendirilmesidir.

Öğrencilerin bilgi, beceri ve zeka alışkanlıklarını uygulayabilecekleri, anlayışlarını gösterebilecekleri durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen, bir ürün oluşturmalarını gerektiren alternatif bir değerlendirme biçimidir. Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabilir. Gerçek hayatla ilişkili (otantik) etkinliklerin yapılmasına fırsat tanır.

Değerlendirmeler, süreç içine yayılmışlardır. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanır. Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.

Performans Değerlendirmesinde Kullanılabilir Bazı Aktiviteler:

- Açık Uçlu Sorular
- Projeler
- Kompozisyon Yazma
- Dönem Ödevleri
- Araştırmalar
- Ürün Dosyaları (Portfolyo)

Öğrencinin edindiği bilgi ve beceriyi aktif olarak sunmasına yardımcı olduğundan, performans değerlendirmesi bilgi ve beceriyi ölçmede daha geçerli bir gösterge sayılmaktadır. Ayrıca, performans değerlendirmesi için kullanılan kriterler standart olduğundan performans düzeylerini tanımlamakta ve hem öğretmen, hem de öğrenci için ulaşılan bilgi ve beceri seviyesini daha sağlıklı göstermektedir.

Performans değerlendirmede öğrenciler; kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Öğrenciler iş birliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler. Performans Değerlendirme, bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebilir. Performansın değerlendirilmesinde dereceleme ölçekleri kullanılır.

2.3.15.2.4. Dereceli Puanlama Ölçekleri (Rubric)

Dereceli Puanlama ölçeği, ölçütler listesinden oluşan bir puanlama aracıdır. Bu ölçekte her ölçütün, en iyiden en kötüye doğru nitelik derecelemesi bulunur (Goodrich, 1996; akt. Fer ve Cırık, 2007: 185).

Öğrenciler dereceleme ölçeği kullanarak düzenli bir biçimde kendi çalışmalarını değerlendirmeye başladıklarında, ürettikleri ürünlerin sorumluluğunu daha yoğun olarak duyarlar.

Dereceli puanlama ölçekleri, performansın değişen boyutlarını dikkate alarak puanlamak amacıyla kullanılan puanlama yönergeleridir. Bütüncül (holistik) ve analitik (tahlili) olmak üzere iki biçimi vardır. Bütüncül rubrikler öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. Örneğin, bütüncül rubriklerde bir öğrencinin cevabındaki genel yeterlilik veya kalite çok iyi, yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz olmak üzere dört genel kategoride değerlendirilebilir.

Tablo 2.8. Yazılı Bir Rapor İçin Bütüncül Dereceleme Ölçeği

Rapor tamamlanmış ve ayrıntılar açık ve net biçimde verilmiş	5 puan
Rapor tamamlanmış fakat bazı hatalar ve eksiklikler var	4 puan
Raporda işlemler ve gözlemler doğru fakat sonuçlar yanlış	3 puan
Raporun her bölümünde fazla sayıda yanlışlıklar var	2 puan
Raporda işlemler ve gözlemlerle ilgili çok az sayıda tanımlar var	1 puan

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;

Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri). (20 Aralık 2009).

Dereceleme ölçekleri öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere aldıkları puanın altında yatan faktörleri açıklamaları, neleri geliştirmeleri gerektiği hakkında geribildirimde bulunmalarını kolaylaştırır. Öğrenciler aşağıda verilen örnek dereceleme ölçeğine uygun olarak kendi kendini değerlendirebilir.

Tablo 2.9. Dereceli Puanlama Ölçeği

ARAŞTIRMA BECERİLERİ	Kabul	Kabul
İlgili	edilebilir	edilemez
değil		
1. Planlama		
a) araştırma amacı ile bir problemi belirleme		
b) varsayımlarını ortaya koyma		
c) deneysel tasarımı açıklama		
d) uygun kontrolleri planlama		
2. Performans		
a) teknik bilgisini gösterme		
b) bütünüyle ve doğrulukla tanımlama ve gösterme		
c) nicel ölçümleri gösterme		
d) bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleme		
3. Analiz		
a) verileri doğru biçimde yorumlama		
b) niteliksel ilişkileri gösterme		
c) niceliksel ilişkileri gösterme		
d) verileri etkileyen sınırlılıkları belirtme		
e) bir genelleme veya model sunma		
f) sonuçları belirtme		
4. Uygulama		
a) ön bilgileri bütünleme		
b) orjinal varsayımlar önerme		
c) güncel uygulamalar önerme		

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;

Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri). (20 Aralık 2009).

2.3.15.2.5. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası / Gelişim Dosyası)

Meisels, Steel (1991) ve Kingor'a (1997) göre kişisel gelişim dosyaları, öğrencilerin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını, her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlayan araçlardır ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Kişisel gelişim dosyaları sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almayı ve karşılaştırma yapmayı gerektiren bir eğitim anlayışını yansıtır (Akt.Korkmaz, 2004:180). Bir başka deyişle, belirlenen bir dönemde dersle ilgili öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin bulunduğu dosyanın değerlendirilmesidir. Portfolyonun içerisinde öğrencinin yaptığı etkinliklerin özetleri, deney sonuçları, öğrencinin deney hakkındaki görüşleri, yapılan araştırmalarda elde edilen veriler, grafikler, haritalar, kişisel ve grup raporları, ev ödevleri, sınıf çalışmaları, bilim aktiviteleri, kontrol listeleri, video kasetleri, ses bantları, fotoğraflar, çizimler bulunabilir.

Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca bir ya da birkaç alanda yaptıkları çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri ve başarılarını yansıttığı, belli standartlara göre organize edilmiş, sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonudur. Bu koleksiyonun içeriğinin belirlenmesinde öğrenci de etkin olmalıdır.

Portfolyo üç ana bölümden oluşur: Bunlar:

Özgeçmiş: Öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların hangi aşamalardan geçtiğini yansıtır.

Ürünler: Portfolyo içinde öğrenci tarafından konulan tüm çalışmaları kapsar.

Yansıtma: Öğrenci yaptığı çalışmaların bir ölçüde muhakemesini yapmak amacı ile kendisi ile ilgili görüşlerini yansıtır.

Portfolyo Türleri

Sergileme: Öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı, temsili değeri olan çalışmaları kapsar. Henüz tamamlanmamış çalışmaları kapsamaz. Değerlendirme ve not vermek için uygun bir seçenek değildir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı portfolyo şeklinde de düşünülebilir.

Çalışma: Öğretmen ve öğrenciye, süreci beraber ölçme ve değerlendirme fırsatı sunar. İkisi birlikte öğrenme anlamında büyüme ve gelişmeyi gösteren örnekleri seçer. Bu açıdan sadece biten değil devam eden çalışma örneklerini de kapsayabilir. Bu tip portfolyolar *süreç odaklı portfolyo* olarak da düşünülebilir.

Değerlendirme: Yapılan çalışmalar yani tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen her öğrencinin kişisel portfolyosunu değerlendirme amaçlı olarak saklar.

Portfolyoların Değerlendirilmesi

Portfolyo değerlendirilmesinde genel olarak bir sınıflama cetveli olan dereceleme ölçekleri (puanlama yönergeleri) kullanılır.

Portfolyo (Ürün Seçki Dosyası) Kullanılmasının Nedenleri

- 1- Eğitimle ölçme arasında kopukluk olmasını önler.
- 2- Tasarımı oldukça kolaydır. Yeni öğretme becerilerinin gelişmesini destekler.
- 3- Doğrudan gözlenebilir.
- 4- Tüm öğretilenlerin belgelerini içerir.
- 5- Öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki iletişimi artırır.
- 6- Gelişimsel bir bakış açısı sağlar.

- 7- Öğrencinin çaba göstermeye değer öğrenme çıktılarına destekler. Hedefleri aydınlatır, öğrencinin yeteneklerinin profilini verir.
- 8- Öğrencinin gelişme için gösterdiği çabayı yansıtır.
- 9- Çeşitli beceri alanlarını kapsar.
- 10- Öğrencinin kendi öğrenmesinin farkında olmasını sağlar.
- 11- Farklı niteliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta, bireyselliğin yitip gitmesini engeller. Etkin ve bağımsız öğrenciler geliştirir.
- 12- Öğrenciler ürün seçki dosyası seçeneklerini belirlemeli ve kanıtlamalı, öğrenme hedeflerini saptamalıdır.
- 13- Öğrenme ve başarı için gerekli güdülenmeyi sağlayabilir.
- 14- Güdülenme sonunda öğrencilere, başarılarını kanıtlama gücü ve yetkisi verir.
- 15- Öğretmen ve öğrenci iletişiminin gelişmesine fırsat verir.
- 16- Öğretmene, her öğrencisini tanıma fırsatı verir.
- 17- Öğrenme hedeflerinin birlikte saptanması, ilişkiyi geliştirir.

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği

- Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak ya da bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anektodları
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kağıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını gösteren kağıtlar) gibi çalışmaları içerir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Amaçları

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek amaçlarıyla uygulanabilir.

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriğini Seçmek İçin Stratejiler

- Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin çok övüldüğü şeyler
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü

- Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehber
- lik eder ve yardımcı olur.
- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ı ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü

- Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dahil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olarsa da karar öğrenciye ait olacaktır.
- Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçütler listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü

Veli, ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları

- Öğretmen, öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirlemelidir. Bu amaçla kendisine bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğini, öğrencilerine de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilir.
- Öğrenci ürün dosyasını sınıfa tanıtılmalı, öğrencilere örnek bir dosya gösterilmelidir.
- Öğrencilere, öğrenci ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğu söylenmelidir.
- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceği söylenmelidir. (Sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.)
- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretleri kırılmamalıdır. (Başlangıçta 4–5 madde).
- Her aşamanın nasıl değerlendirileceği açıklanmalıdır. (Öğrencilere puanlama ve dereceli puanlama anahtarıyla ilgili bilgi verilmelidir.)
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabilir.
- Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunulabilir. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya eklenebilir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Formatı

- Dosyanın “içindekiler” bölümü
- Önsöz, özet ya da özgeçmiş. (Öğrenci çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır. Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?)
- Öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm ürünler ya da çalışmalar.
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar.

- Her ürünün dosyaya konulmasının nedeni? Burada öğrenci kendisi ile ilgili görüşlerini belirtir. Bundan ne öğrendim? Bu çalışmayı neden sakladım? Çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? Benim için bu çalışmanın anlamı nedir? Hangi alanda zayıfım?
- Öğrenci Ürün Dosyası'nın değerlendirilme ölçütleri.

2.3.15.2.6. Görüşme

Belirlenmiş bir konuda ve zamanda karşılıklı soru sorulup cevapların alındığı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Açık uçlu ve kısmen yapılandırılmış soruların sorulduğu görüşmeler, öğrenciler hakkında özgün ve derinlemesine bilgiler edinmemizi sağlar.

2.3.15.2.7. Proje Değerlendirme

Öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini yansıtabileceği ayrıntılı ödevlerin değerlendirilmesidir. Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel ve grup etkinlikleri için uygundur. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Tablo 2.10. Proje Değerlendirme Ölçeği

Puan	YARATICI DÜŞÜNME
4	Yaratıcı düşünme becerisini ve kavrayışını tam olarak sergilemiş.
3	Yaratıcı bir yaklaşım geliştirmiş.
2	Yaratıcılığını çok sınırlı kullanmış.
1	Yaratıcılığını sergilememiş.

Öğretmenin yorumu:

.....

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;

Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri). (20 Aralık 2009).

2.3.15.2.8. Kavram Haritaları

Kavram haritası, kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır. Kavram haritaları, öğrencilerin kavramlar arasındaki bağlantıları, kavram bütünlüklerini, kavramların hiyerarşik ilişkilerini anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için kullanılır.

Belirli sistematiğiyle düzenlenebilirler. Hiyerarşik düzenlemeyle düzenlenen bir kavram haritasında her seviye için belli öğrenim içerikleri saptanıp bunların öğrencilerce yerleştirmesi sağlanıp notlandırma yapılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrendikleri konular arasındaki ilişkileri kendi hazırlayacakları haritalardan ne şekilde ilişkilendirdiklerini anlarız (Titiz, 2005:49).

2.3.15.2.9. Günlük

Günlükler çocukların aktiviteleri hakkındaki bilgileri, deneyleri, sorduğu soruları, kendi bulduğu cevapları, hissettiklerini ve tepkilerini içerebilir. Günlük değerlendirme öğretmenin, öğrencinin kafasında neler olup bittiğini anlamasını kolaylaştırır. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ancak öğrencinin kendisinden öğrenebiliriz. Bunun için günlükler, öğrencilerin düşünceleriyle ilgili gerçek ve birinci kaynaktan bilgi elde etmemize yardımcı olur.

2.3.15.2.10. Tutum Değerlendirme

Öğrencilerin derse karşı tutumları ve hissettikleri, tutum anketleri ile değerlendirilir. (Okan, 2005; Özmen, 2003:56).

2.3.15.2.11. Gözlem

Gözlem, bir kişi, hayvan, bitki, olay, durum, nesne ya da gerçeğin özelliklerini anlamak için bir plan çerçevesinde, doğrudan doğruya ya da araçlar yardımıyla yapılan amaçlı ve planlı izleme ve inceleme etkinliğidir. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen, sürekli olarak öğrencileri gözlemlemek durumundadır. Öğretmen bu yolla, öğrencilerin öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunları, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ve nelere gereksinim duyduklarını belirleyebilir (Fer ve Cırık, 2007: 191-193). Gözlem öğrencilerin neler bildiklerinin, neler öğrendiklerinin ve nelere ihtiyaçlarının olduğunu tespit etmede önemlidir, şöyle ki öğrencilerin sınıf içi ve dışında nasıl bir davranış gösterdiklerini derse olan ilgi ve ilgisizliklerini, grup içindeki çalışmalar hakkında gözlem yöntemiyle bilgi edinilebilir (Titiz, 2005:44).

2.3.16. Yapılandırmacı Yaklaşımda Okul Yönetimi

Okullarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ancak yapılandırmacı anlayışa uygun yönetim biçimi ile mümkün olmaktadır. Bu yönetim şekli, Okula Dayalı Yönetim'dir.

2.3.16.1. Okula Dayalı Yönetim

Okula dayalı yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okula dayalı yönetim, eğitim öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin, yerinden yönetim biçimidir (Özden, 2008: 83). Bu yönetim şekline göre; bütçe, eğitim programı, okul ortamı, öğretim, personelin rollerinin ve okulun amaçlarının belirlenmesi gibi birçok kararın alınma sürecinde okul yöneticisi, öğretmen, uzman, öğrenci ve aile işbirliği esastır. Kısaca okulla ilgili tüm kararların ortak alınması önemlidir. Okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarını ve işlevlerini yerine getirmede önemli bir role sahiptir.

Okula Dayalı Yönetimin, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütü oluşturması yapılandırmacı yaklaşım açısından önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

2.3.16.2. Yapılandırmacı Okul Yöneticisi

Yapılandırmacı yaklaşımın okullarda uygulanmasını sağlayacak ve öncülük edecek kişiler okul yöneticileridir. Bu yüzden okul yöneticisinin, değişime açık, vizyon sahibi, yaratıcı, duyarlı, hoşgörülü, yetki devri yapabilen ve değişimi etkili bir şekilde yönetebilen, bir eğitim lideri olması gerekmektedir.

Okul yöneticileri, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon, değerlendirme ve karar verme gibi yönetim süreçlerini, okul ortamlarında etkin bir şekilde kullanabilme becerilerine sahip olmalıdır (Silman, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yöneticilerin özelliklerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz. Okul yöneticileri:

- Modelci,
- Katılımı sağlayıcı,
- Motive edici,
- Değişimci,
- Kolaylaştırıcı,
- Dış dünyayla bağlantıyı sağlayıcı olmalıdır (Boyacı ve diğerleri, 2008: 111).

2.3.17. Yapılandırmacı Yaklaşımda Okul ve Aile İlişkisi

Eğitimin ilk temelleri ailede atılmaktadır. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşabilmesinde öğretmen ve öğrenci kadar önemli etkenlerden biri aile faktörüdür.

Zigarelli'ye (1996) göre ailenin okula katılımı, öğrencinin başarısını artırmaktadır. Aileler tarafından yapılan gönüllü etkinliklerin öğrenci performansını geliştireceği vurgulanmaktadır. Okullar belli bir toplumsal çevre

içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içerisinde. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Smith (1994), tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okulla yakın ilişkiler içinde bulunduğu zaman öğrencilerin gerek akademik gerekse disiplin yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede okul ve aile işbirliğinin en kısa yol olduğu vurgulanmıştır (Akt. Boyacı ve diğerleri, 2008:108-109).

Aile-okul işbirliğini artırabilmek için posta, telefon, internet, çeşitli dergiler, gazeteler, oturumlar, toplantılar gibi birçok araçtan yararlanılmalı; ailelerin çeşitli etkinliklerden, çocuklarının okuldaki performansından haberdar edilmesi sağlanmalıdır (Başaran,2000). Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek öğrencinin okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle ailelerin üst düzeyde katılımının sağlanması hedeflenmelidir (Celep, 2005). (Akt. Boyacı ve diğerleri, 2008:111).

Bursalıoğlu'na göre (2000), yapılandırmacı ailenin görevleri:

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede öğretmene yardımcı olmak,
- Öğrencilerin gözlem formlarını doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek,
- Öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata geçirmeleri konusunda yardımcı olmak,
- Velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek,
- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak,
- Etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmak (fotokopi çekilmesi,kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması...),

- Öğretmenle ve okulla tam bir işbirliği yapmak,
- Okulda düzenlenen veli eğitim seminerlerine katılmak,
- Önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak,
- Yapılandırmacı öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmak (Akt. Boyacı ve diğerleri, 2008:111).

Okul-çevre ve özellikle aile işbirliğinin önemi ve bu işbirliğinin geliştirilme yolları açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmalıdır (Aytaç, 2005; Akt. Boyacı ve diğerleri, 2008:112).

2.3.18. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Dayanan Diğer Yaklaşımlar

Var olan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilen ve günümüz eğitim sisteminin odak noktası haline gelen, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'nın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkin olmalarına olanak sağlayacak öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Bu öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.18.1. Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel kuramcılar öğrenme-öğretme sürecinde, yeni bilgilerin alınması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe kodlanması ve hatırlanması süreçleriyle ilgilenmektedir. Bruner'in, buluş yoluyla öğretim yaklaşımı da bilişsel öğrenme kuramına göre geliştirilmiş bir öğretim modelidir (Erden ve Akman, 1995: 176). Buluş yoluyla öğrenme, *Bruner* tarafından geliştirilmiştir. *Bruner*'e göre okulda öğretilecek temelin en iyi yolunun öğrencilerin bu temel yapıyı kendilerinin bulup

oluşturması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin bu temel yapıyı kendisinin bulması da öğrencinin aktif olması anlamına gelir. Bu yönüyle buluşa dayalı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir (Kaya, 2005:42).

Buluş yoluyla öğretim uygulanırken genellikle tümevarım yoluyla öğrenmeyi teşvik eden örnek-kural yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğretmen örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını; fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Öğretmen, tanımlamaları, genellemeleri öğrencilerin bulması için rehberlik eder, sorular sorarak kendisine sunulan veri ve örnekleri analiz etmelerini ve ilke, kavram ve çözümlere ulaşmalarını sağlar (Senemoglu, 2004: 476).

Buluş yoluyla öğrenme sınıfta uygulanırken öğrenciye örnek ve örnek olmayanlar sunulur. Sözel ipuçları, resim ve şemalarla kavramlar arasındaki bağlantıları görmeleri sağlanır. Temel kavram ya da ilkeyi bulundurmak adına sorular sorulur ve öğrencinin her düşüncesi dikkate alınır.

2.3.18.2. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramı, Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Gardner, zekayı "problem çözme kapasitesi ya da değerli bir veya birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermek" olarak tanımlamaktadır. Gardner'a göre çoklu zeka kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutlar yer almaktadır. Zekanın oluşumunda biyolojik ve çevresel etkenler vardır. (Bümen, 2007:3). Howard Gardner'e göre sekiz zeka alanı vardır.

Bu zeka alanlarını kısaca açıklayacak olursak;

1. Bedensel-Kinestetik Zeka: Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme

becerilerini içermektedir. Tiyatro, drama, spor gibi etkinliklerden hoşlanırlar (Aydın, 2006: 134).

2. Sözel-Dilsel Zeka: Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir (Saban, 2005:43-46).

3. Görsel-Uzaysal Zeka: Bu tür zekaya sahip olan kişiler; üç boyutlu düşünebilirler, resim ve sanat etkinliklerinden zevk alırlar. Mimarlık, mühendislik gibi meslekler bu alanda yer alırlar.

4. Müziksel – Ritmik Zeka: Bu zeka türünde, sesler, notalar, melodi ve ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler ve ritimler üretme becerisi ön plandadır. Müzisyenler, besteciler orkestra şefleri bu alanda yer alır (Aydın, 2006:135).

5. Mantıksal -Matematiksel Zeka: Bu zeka, sayılar ve akıl yürütme, soyut problem çözme ve karmaşık işlemleri anlama yeteneğidir (Bümen, 2007:6). Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler bu zeka alanındadır.

6. Sosyal Zeka: Sosyal becerileri gelişkin kişiler bu zeka alanındadır. Bu tür zekaya sahip kişiler empati kurmada, ikna etme kabiliyetinde, paylaşma ve yardım etmede başarılıdırlar. Politikacı ve din adamları bu zeka alanındadır.

7. İçsel - Özedönük Zeka: Bu zeka, kişinin kendiyle ilgili bilgisi olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasıyla ilgilidir. İçsel zekası güçlü olan bireyler, kendi coşkularını anlayabilen, davranışlarını yönetebilen kişilerdir (Bümen, 2007:11).

8. Doğacı Zeka: Doğacı zeka, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların varoluşu üzerine düşünme gibi becerileri içermektedir. Biyoloji, zooloji, botanik, izcilik gibi alanlarda başarılı olurlar (Aydın, 2006:137).

Çoklu zeka kuramı, bireylerin farklı yeteneklerine dikkat çektiği için, öğrenme-öğretme sürecinde pek çok yöntemin bir arada kullanılmasının ve farklı etkinliklere yer verilmesinin önemine işaret etmektedir. Burada önemli olan her insanda, çoklu zekada gündeme gelen tüm yeteneklerin az ya da çok bulunduğu ve gelişime açık olduğudur.

2.3.18.3. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı

Öğrenci merkezli eğitim, bireysel özelliklerin dikkate alınarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireylerin eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Erbil ve diğerleri, 2004; Akt. Erdem, 2005: 81).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında, hedefler, benimsenen değerler, ilkeler, program 'öğrenci' odağı alınarak hazırlanır. Öğretmen bilgi aktarıcısı olmak yerine, öğrencilere rehberlik eder. Eğitimde öğretmen değil, öğrenci etkin olur. Öğrenciler araştırmaya yönlendirilerek bilgiye kendilerinin ulaşması sağlanır. Öğrenci öğrenme sürecinde, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir. O konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirler. Yeni bilgiler edinme aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma, inceleme vb. yaparak yaşayarak öğrenmeyi sürdürür (Erdem, 2005: 81-85).

Öğrenci merkezli etkinlikler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, var olan bilgiyi kullanmasını, yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak şekilde olmalıdır.

2.3.18.4. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Beyin temelli öğrenme, insan beyninin yapısına ve işlevine dayanan bir öğrenme kuramıdır. Beyin temelli öğrenme, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir. Burada öğrenenler, yalnızca çalıştıkları konu ile ilgili bağlantıları görmezler, aynı zamanda önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirirler. Birey algılarını üst düzeyde genelleme ve soyutlama yaparak daha önceden öğrendikleri üzerine organize ederek özümlemeler, yapısallaştırır, bunun sonucunda zihinde yeni bir anlam gelişir (Köksal, 2007: 112-113). Beyin temelli öğrenme, bireyin öğrenmesinin daha etkin ve kalıcı olması için öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen sınıf ortamında;

- Etkin katılım ve işbirliğine dayalı çalışmaların yer aldığı sosyal etkileşim gerçekleşir.
- Öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir sınıf oluşturulur.
- Öğrencilerin yeni öğrenmelerini, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlı öğrenme ve kalıcı bilgi edinmeleri sağlanır (Köksal, 2007: 118).

2.3.18.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Ekinci, 2007: 94). Christison'a (1990) göre işbirliğine dayalı öğrenme ise, "öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır" (Akt. Demirel, 2005: 217). Grup

projeleri, grup tartışmaları, grup çalışmaları, grup yarışmaları öğretmenlerin eğitimde kullandıkları işbirlikli öğrenme tekniklerine örnek olarak verilebilir.

Demirel'e göre, (2005 220-221) işbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
- Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
- Bu öğrenme modeli ile öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, öğrenciler çoklu öğrenme ortamda kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur ve yer alan grup oluşturma, söz alma, düşüncelerini ifade etme, görev alma, görevi yerine getirme, tartışma, karar alma gibi etkinlikler öğrencide sosyal beceriler sağlayacaktır. Diğer taraftan işbirliği yapmayı, farklılıkları görmeyi ve dahi farklılıklardan bir şeyler öğrenmeyi, hoş görülme olabilmeyi, kendine ve çevresindekilere saygılı olmayı görecektir ve öğrenecektir. Ortak başarının yaşanması, paylaşılması öğrenme alanı içerisinde çok olumlu hava yaratacak ve öğrencilerde çalışma, başarı istekleri güçlenecektir (Ekinci, 2005:93).

2.3.18.6. Aktif (Etkin) Öğrenme Yaklaşımı

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özgüdüleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2008: 17).

Aktif öğrenmede önemli olan öğrencinin birebir öğrenmenin içinde olmasıdır. Bu öğrenmede; öğrenme çiftleri oluşturma, paneller hazırlama, oyunlar, tartışmalar, cevap kartları, oy verme diye ifade etmek mümkündür. Aktif öğrenme denilince akla gelen öğrencini öğrenme sürecindeki birebir aktifliğidir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencinin istek ve motivasyonunu sağlamak gerekir. Buradaki görev de öğretmen ve okulundur. Aktif öğrenmede öğrencinin aktifliği, öğrenme amacına tam ulaşılmasıdır. Bu da öğrenilecek olanı öğrencinin görmesi, hissetmesi, yorumlaması, zihnindeki bilgilerini yoklaması, sorular sorup karşılaştırmalar yapmasıdır. Bu aktivitelerle öğrenciler hem sosyal olarak gelişir, hem de kendini ifade yeteneklerini geliştirirler (Demirel, 2005:210).

Aktif öğrenme sürecinde, öğretim etkinliklerinin planlanmasından, uygulanması ve değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarda öğrencilerin aktif katılımı söz konusudur. Böylece sınıf içi etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Aktif öğrenme sürecinde öğretmenin görevi; araştırmacılık, tasarımcılık ve kolaylaştırıcılıktır (Açıkgöz, 2008: 37). Aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta, öğrenme süreciyle ilgili kararları öğrenciler alır. Öğretmenin görevi, öğrencinin gereksinim duyduğu yerde öğrenciye yardım edip öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Bu süreçte öğrenciler, birbirleriyle iletişimde bulunur, bilgiyi paylaşır, öğrenmek için araştırır, düşünür ve keşfeder. Sonuç olarak aktif öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında söz sahibi olduğu bir öğrenme şeklidir.

2.3.18.7. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin kendi bilgilerini kullanarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bunu öğrenenlere problemi tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma konularında sorumluluk vererek yapar.

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler, farklı disiplinlerden gerçek bir konu ya da sorun üzerinde birlikte çalışarak projelerini bir sunu ile sonuçlandırır. Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler özgün, programla ilişkili ve çoğunlukla disiplinler arası problemleri çözmek için gruplar halinde çalışırlar. Öğrenciler probleme nasıl yaklaşacaklarına ve hangi etkinlikleri yapacaklarına kendileri karar verirler. Çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplarlar ve analiz, sentez yaparak bilgiye ulaşırlar.

2.3.18.8. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Probleme dayalı öğrenme uyarınca, öğrenciler her biri 3-7 kişiden oluşan gruplara ayrılır ve her grup gerçek bir problem durumuyla karşı karşıya getirilir. Sınıfa gerçek yaşam problemleri getirilirken yazılı senaryolar, anekdotlar, resimler, drama, video, teyp gibi araçlardan yararlanılır. Grup üyelerinden beklenen, probleme ilişkin doğru tanı koymak ve problemin çözümüne yönelik öneriler getirmektir. Probleme dayalı öğretim stratejisinde, öğrenme sorumluluğu öğrenciye ait olduğundan, öğretmen sadece yol göstericilik, rehberlik yapmalıdır.

Yapılandırmacı sınıflarda PDÖ çokça kullanılması gereken bir stratejidir, zira soru sormak yapılandırmacılığın temelinde vardır. Öğretmen bir konuda çalışma başlattığı zaman; önce öğrencilerinin dikkatini o konuya çekmelidir. Bunun için geleneksel anlamda olduğu gibi soru sorabilir ya da

yapılandırmacılık içinde var olan derinlemesine araştırma psikolojisine göre öğrencilerini karmaşık ve merak uyandıran bir problemin ortasına atabilir. Buradan da öğrencilerde konuya dair büyük bir ilgi oluşturarak, onların içinden yüzeysel bilgilerle çıkamayacakları ve sonuca ancak ve ancak araştırarak, tartışarak varabilecekleri gerçek ortamlar vermiş olur (Ayar, 2006:67).

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin bir değerlendirilmesi yapılırsa yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olduğu görülür (Saban, 2005:22).

2.3.19. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Olumlu Yönleri ve

Sınırlılıkları

Akinoğlu ve diğerleri, (2007:144) yapılandırmacı eğitim yaklaşımının olumlu yönlerini ve sınırlılıklarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Olumlu Yönleri:

- Öğrenci bilgiyi kendi ön bilgilerine dayanarak yapılandıracağı için öğrenme kalıcı ve anlamlı olur.
- Öğrenciler yeni edindikleri bilgileri kolayca başka durumlara uygulayabilirler.
- Öğrenciler yeni bilgi edinmeleri gerektiğinde istedikleri bilgiye kolayca ulaşabilirler.
- Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine izin verir.
- Öğrencilerin öğrenmelerinden kendileri sorumludur.
- Öğrenme sırasında öğrencilere eleştirel ve kritik düşünme, problem çözme gibi yetenekler kazandırır.

- Birçok gerçeklikle ilgilenmek zorunda olduğu için öğrenci gerçek hayatta karşısına çıkabilecek sorunlarla daha kolay başa çıkabilir.
- Yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin iletişim becerileri gelişir.
- Öğrencilerin konulara farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar.
- Öğrencilerin yüksek düzey biliş seviyeleri gelişir (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 144).

Sınırlılıkları:

- Ders öncesinde hazırlık aşaması ve süreç oldukça zaman almaktadır.
- Bilginin oluşturulması oldukça öznelidir. Yani var olan bilgi ile algılanan bilgi birbirinden oldukça farklı olabilir.
- Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini değerlendirmek oldukça zor bir süreçtir.
- Öğrencinin ve öğretmenin elinde yeterli kaynak olmalıdır.
- Öğrenciler belli konuları öğrenmek için belli bir olgunluk seviyesine erişmelidir.
- Öğrencilerin meraklarını uyandıracak ve zihinsel dengesizlik yaratacak olağanüstü problemler yaratmak oldukça zordur.
- Öğrenciler hangi noktaların önemli olduğunu anlamak konusunda güçlük yaşamaktadırlar.
- Kalabalık 40-60 kişilik sınıflarda bu yaklaşımın izlenmesi oldukça zordur (Akınoğlu ve diğerleri., 2007:144).

2.4. EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler, eğitim sistemini etkilemiştir. Toplumsal yapıdaki 'inanç, değer ve teknik'lerin değişmesi eğitimde yeni arayışlara yol açmış ve eğitim sisteminde kökten bir değişimi zorunlu hale getirmiştir.

Bütün sistemler, etkililiklerini sürdürebilmek ve değişen çağa ayak uydurabilmek için kendilerini yenilemek durumundadırlar. Gerekli yapılanmayı sağlayarak değişen koşulların ihtiyaçlarını ve kendisine yüklediği yeni rolleri görebilen kurumlar, ancak varlıklarını sürdürebilir. KKTC eğitim sisteminin, gelişen ve değişen çağa uyum sağlaması, bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap vermesi, yeniden yapılanması ile mümkün olacaktır.

Eğitimde yeniden yapılanma, sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır. Yeniden yapılanma, yapının yenilenmesini ve işleyiş kurallarının yeniden belirlenmesini ifade etmektedir (Özden, 2005:12-13). Yeniden yapılanma projesi, sistemin tıkanıklığını çözebilmek için eğitim sistemini oluşturan; öğrenme ve öğretme etkinlikleri, öğretmen ve yönetim olmak üzere üç ögeyi kapsamalıdır.

1. Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri:

Okulun varolmasının nedeni öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrencilerin öğrenmesi öğrenme – öğretme sürecine bağlıdır. Öğrenme – öğretme sürecini ise eğitim programı belirlemektedir. Eğitimde değişim ve yeniden yapılanmanın odak noktası öğrenme- öğretme süreci olmalıdır.

Öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleşmesi, eğitimde yapılanmanın en önemli hedefidir. Yeni yapılanmada, öğrencinin zihnini kullanması esastır; öğrenmenin bireyselliği ön plana çıkar. Öğretimin, estetik,

toplumsal ve bilimsel açıdan değer taşımasına önem verilir. Öğrenme, dinamik bir süreçtir. İnsanın çevresi ile etkileşimi , onda düşünsel, duysal veya davranışsal değişikliğe yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler. Öğretimde, yeniden yapılanmanın esasını oluşturan bu kabullenmelerin ışığında; eğitim programları, öğrencinin düşünmesi ve bilgi üretmesini sağlayacak düşünmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma, problem çözme, bireysel çalışma, benlik kavramı geliştirme, iletişim becerisi kazanma üzerinde durmalıdır (Özden, 2005: 13-15).

2. Öğretmen:

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır. Eğitimde yeniden yapılanmanın gerçek yorumlayıcısı ve sınıftaki uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu nedenle, eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları öğretmene yeni roller yüklemektedir. Bu roller: öğretmenin; öğrencisi, meslektaşları, okul yönetimi ve veliler ile olan ilişkileri ve mesleki gelişimine ilişkin rollerdir. Öğretmenlerin bu rollerini başarı ile yerine getirebilmeleri için mesleğe ilişkin yeni düzenlemelerin yapılması bir zorunluluktur (Özden, 2005:15)

3. Okul Yönetimi

Yönetim yapısının değiştirilmesi yeniden yapılanmanın temel taşıdır. Okulun verimli şekilde çalışabilmesi için karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirmede yeni yöntemler geliştirilmelidir. Öğretmen ve diğer personelin iş verimini artırmak, personeli okulun amaçlarını gerçekleştirmeye motive edip, okulun etkililiğini artıracak mekanizmalar geliştirmek yönetimdeki yeni yönetsel yapının temel taşlarıdır. Kuramsal verimlilik üzerine yapılan araştırmalar, karar almada merkezi yönetimden uzaklaşmanın zorunluluğuna işaret etmektedir. Bunun için, okul yönetimi güçlendirilerek okulun işleyişi ve sonuçlarından etkilenen kişiler karar

sürecinde daha yetkili hale getirilmelidir. Bu okulun yerinden yönetilmesidir. Eğitimin yerinden yönetilmesi devleti öğretmen tayini, eş durumlarının ayarlanması, sınıfların tebeşir ihtiyaçlarının karşılanması gibi işletmeci yükünden kurtarıp eğitim-öğretimin geliştirilmesi için uzun zaman, çaba ve masraf gerektiren ciddi çalışmalar ortaya koyabilmesine fırsat verecektir. (Özden, 2005:16-17).

2.4.1. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin Yeniden Yapılanma Gerekliliği

Küreselleşme sonucunda dünyada meydana gelen değişim ve gelişimler. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde de yeniden yapılanma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Dairesi'nin, Eylül 2005 tarihinde yaptığı "Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi" isimli çalışmasında; Yeniden Yapılanma Gerekliliğini aşağıdaki gibi özetlemektedir.

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin;

- Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasındaki yerini almasına,
- Kıbrıs Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesine,
- Eğitimde fırsat eşitliğine,
- Yaşam boyu eğitime,
- Değişime açık eğitime,
- Öğrenci merkezli eğitime, olanak sağlamak amacıyla yeniden yapılanması gerekmektedir.

(Web:<http://www.talimterbiye.meb.net.net/Genel%20yaklasimler/Programlarda%20Temel%20ilkeler.pdf> -).

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılanma sürecinde Kıbrıs Türk Toplumunu için amaçlanan insanın özellikleri, yeni eğitim sisteminin vizyonu ve misyonu, eğitim hedefleri, yeni eğitim sisteminde öngörülen okul yöneticisi ile öğretmenin mesleki özellikleri ve öğrencinin özellikleri Ek 1'de verilmiştir.

2.5. YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR VE SONUÇLARI

Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ile ilgili şimdiye kadar birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Fakat ülkemizde Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ile ilgili bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla KKTC'de yapılan araştırmalar kısmında, Yapılandırıcı yaklaşımı doğrudan ilgilendiren Öğrenci Merkezli Eğitim ile ilgili çalışmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir. Türkiye'de ve diğer ülkelerde ise Yapılandırıcı Yaklaşım ile ilgili araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

2.5.1. KKTC'de Yapılan Araştırmalar :

Aknar, (2007) "KKTC İlk ve Orta Okullarındaki Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Algıları" isimli yüksek lisans tezinde, gelişigüzel yöntemle seçilen 374 müdür muavini ve öğretmenin ÖME yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bu araştırmayı yapmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen 42 maddelik anket ve 3 tane açık uçlu soruya dayanmaktadır. Ayrıca 25 müdür muavini ve öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME uygulamaları ve yaklaşımlarında benzer görüşlere sahip oldukları,
- Okullardaki alt yapı ve donanımların çağın gereklerine uygun olmadığı,
- Sınıflardaki öğrenci sayılarının ÖME'ye uygun standartlarda olmadığı,
- Eğitimcilerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu çıkmıştır.

Bu sonuçlar ışığında, okullarda öğrencilere, Yapılandırmacı Yaklaşım ve ÖME'ye uygun öğrenme ortamların yaratılması gerekliliği ortaya konulmuştur.

Esenyel (2009), araştırmasında ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim ile Öğretmen Merkezli Eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla KKTC genelinde rastgele yöntemle seçilen ilkokullarda görevli 275 yönetici ve öğretmen ile 5. sınıf öğrencilerinden 267 öğrenciye, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;

- Ülkemizdeki eğitim sisteminin halen Geleneksel Eğitim'e uygun şekilde uygulanmakta olduğu,
- Öğrenci Merkezli Eğitim'e ilişkin bir geçiş yaşandığı,
- İlkokullardaki yönetici ve öğretmenlerin bu iki model hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve bu iki modele uygun rollerini benimseyememeleri,
- Eğitim sisteminde belirsizliklerin olduğu,
- Okullardaki donanım eksikliğinden ötürü ÖME' geçiş sürecinde problemler olduğu saptanmıştır.

2.5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar:

Yanpar (2001) “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi çeşitli yönlerden sunulmuştur. Araştırmanın yöntemi; deney ve kontrol gruplu deneysel desendir. Deney grubunda yapılandırmacı yöntem, kontrol grubuna da klasik yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2000–2001 öğretim yılı güz döneminde Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde iki sınıf özel okuldan, iki sınıf devlet okulundan olmak üzere yansız olarak seçilen dört grup üzerinde yapılmıştır. Uygulama boyunca dijital kamera ile çekimler yapılmış ve kodlama yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Yapılandırmacılık kuramına göre kendi öğrenmelerini tamamen kendileri yapılandıran deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha aktif oldukları bulunmuştur.
2. Ayrıca, devlet okulunda oluşturmacı yaklaşımla eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin tutumları diğer gruplara göre anlamlı derecede daha yüksek olarak bulunmuştur. Bilişsel başarı açısından, özel okul deney grubundaki öğrenciler, işlem sonucunda daha başarılı bulunmuştur.

Gürol (2002) “Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmada; Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar-Elektronik Bölümü son sınıflarında öğrenim gören ve rehberlik dersi alan 135 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, oluşturmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırmıştır. Araştırma verilerini toplamak için başarı testi ve oluşturmacı sınıf ölçeği olmak üzere iki tür ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma deneme modelinde bir araştırmadır. Bu nedenle, gruplar oluşturulmuştur. Bunlar: Deney-1 Grubu: Oluşturmacı

özelliklerin sınıf ortamında tasarlanarak (Gagnon ve Collay'ın ilkelerine göre) uygulanmasıdır. Deney-2 Grubu: Oluşturmacı özelliklerin sınıf ortamının yanında çevrimiçi destekle tasarlanarak (Gagnon ve Collay'ın ilkelerine göre) uygulanmasıdır. Kontrol Grubu: Geleneksel yöntem.

Elde edilen sonuçlara göre;

- 1) Her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine her üç grubun öntest ile sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.
- 2) Deney-1 ve deney-2 gruplarının oluşturmacı sınıf özelliklerinin uygulanma düzeyinin belirlenmesi için ölçek geliştirilmiş ve elde edilen puanlar açısından her iki grupta uygulandığı yönünde görüş ve tepkileri ortaya koymuştur. Oluşturmacı sınıf ölçeğinin altbölümlerinde de gruplar uygulandı yönünde görüş ve tepkiler ortaya koymuşlardır.

Asan ve Güneş (2002) oluşturmacı yaklaşımın ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisini araştırmışlardır. Trabzon ili Mimar Sinan İlköğretim Okulu, 5. sınıf A ve C şubelerine, uygulanmıştır. Araştırma yarı-deneyssel olup; deney ve kontrol grupları 20'şer öğrenciden oluşmuştur. Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney grubunun öğrencileri, araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları betimsel olarak analiz edilmiştir.

Sonuç olarak:

- 1) Oluşturmacı yaklaşımla işlenmiş olan 5. sınıf dersinin, matematik başarısına etkisinin olmadığı,
- 2) Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarılarında değişiklik meydana getirmediği,
- 3) Fakat, öğrencilerin oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan matematik dersi ile daha çok ilgilendiği ve öğrenmek için daha çok heyecanlandığı gözlenmiştir.

Erdoğan ve Sağan (2002) çalışmalarında oluşturmaçılık yaklaşımını, ilköğretim matematik dersindeki “kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması” konusunun öğretiminde kullanmışlardır. Bu amaca yönelik olarak, ilkokul 4. sınıf öğrencileri 2001–2002 güz yarıyılı matematik ortalamaları göz önünde bulundurularak Deney Grubu ve Kontrol Grubu olmak üzere homojen iki gruba ayırmışlardır. Kontrol Grubuna “kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması” konusu klasik yöntemle anlatılırken, Deney Grubuna ise oluşturmaçılık yaklaşımı ile anlatılmıştır. Grupları 3 haftalık eğitimden sonra son teste tabi tutmuşlardır.

Elde edilen sonuçlarına göre;

1. Oluşturmaçılık yaklaşımının uygulandığı Deney Grubu ile klasik yöntemle ders anlatılan Kontrol Grubunun matematik başarı ortalamaları arasında oluşturmaçılık yaklaşımının lehine farklılık ortaya çıkmıştır.
2. Bu sonuca göre, oluşturmaçılık yaklaşımı ile yapılan öğretim öğrencinin matematik başarı düzeyini, klasik öğretim yöntemine göre daha fazla artırmaktadır.

Akar ve Yıldırım (2004), Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Sınıf Yönetimi” dersinde oluşturmaçılık öğretim etkinliklerini denemek ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının algılarına göre öğrenme sürecine katkısını saptamak amacıyla yaptığı çalışmada eylem araştırması modelini kullanılmıştır. Çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfta okuyan 34 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket soruları, gözlem notları, öğrencilerle görüşme notları ve araştırmacıdan birine ait yansıtıcı alan notları kullanılmıştır.

Araştırma sonunda,

1. Karşılıklı konuşmaların ve etkileşimlerin bilgiyi oluşturmada etkin olduğu,
2. Genel olarak oluşturmacı öğrenme ortamlarının motivasyonu olumlu yönde etkilediği,
3. Oluşturmacı etkinliklerin, öğrenme ortamının gerçekçi olmasını sağladığı,
4. Portföy çalışması ile performans değerlendirmesinin öğrenmeye önemli katkılar sağladığı, fakat bunun zaman aldığı ve yorucu bir süreç olduğu ortaya konulmuştur.

Can (2004), araştırmasında geleneksel öğrenme yaklaşımıyla oluşturmacılık yaklaşımının bir karşılaştırmasını yapmış ve Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenenin bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla aldığını, oluşturmacılıkta ise bilginin sadece içinde bulunulan durumuna göre nitelik kazandığını, bu açıdan da sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bilginin, gerçek kesin ve mutlak değil, ancak uygulanabilir ve geçerli olduğu ifade edilmiştir. Yapılan uygulamada öğrenmenin özerkliği, öğrenenin sorgulaması, bilginin oluşturulması, değerlendirmenin süreç içinde yapılması gibi ilkeleri hayata geçirdiği belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenen gibi katılımcıların etkin olduğu uygulamalar sonucunda ancak düşüncelerinin ve düşünme biçimlerinin farkında olan bireyler yetişeceği ifade edilmiştir.

Savaş (2005), İlköğretim okulu 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, yakın çevremiz ünitesi süresince, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerini birlikte ve ayrı ayrı test etme amacıyla yaptığı çalışmada öntest – son test kontrol gruplu model kullanmış ve çalışma 146 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak güvenirlik katsayısı 0,81 olan Öğrenme Düzeyi Testi, güvenirlik katsayısı 0,80 olan Tutum Testi, güvenirlik katsayısı 0,78 olan Akademik Öz güven Testi, Veli Görüşü Anketi, Öğrenci Görüşü Anketi ve sesli görüşme kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci ile bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı deney grupları lehine başarı, tutum ve akademik özgüven puan ortalamalarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir.
2. Buna göre, yapılandırmacı öğretim ve geleneksel ünite sürecinin uygulandığı deney grubunun başarı puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, tutum ve özgüven puanlarında farklılaşma gözlenmemiştir.
3. Öğrenci ve velilerden elde edilen görüşler incelendiğinde deney gruplarında uygulanan sürecin olumlu olarak algılandığı ve desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş (2005) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi" isimli çalışmasını, özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle ve matematik dersinde gerçekleştirmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim; 16 kişilik kontrol grubunda, öğretmen merkezli yöntemle, 16 kişilik deney grubunda ise yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aydın ve Balım (2005), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin 'İş, Güç, Enerji ve Basit Makineler' konularını anlamalarında yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın etkilerini ortaya koymuşlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında bilişsel ve duyuşsal düzeylerde anlamlı bir fark olup

olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 2004–2005 öğretim yılının ikinci döneminde yapılan araştırmaya 68 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere öğretimden önce ve sonra Fen dersine yönelik tutum ölçeği ile 'İş, Güç, Enerji ve Basit Makineler' başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan ön testler doğrultusunda, öğrencilerin Fen başarıları ve tutumları arasında başlangıçta anlamlı bir fark olmadığı, öğretimden sonra ise bilişsel ve duyuşsal düzeylerde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Yanpar, (2005) "Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler" isimli araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma, Zonguldak Kdz. Ereğli'de Nimet İlköğretim Okulunun 5. sınıflarından rastgele seçilen iki sınıftaki 37 öğrenci üzerinde, 2000–2001 öğretim yılı güz döneminde yapılan deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Dijital kamera kullanılarak öğrencilerin çalışmaları gözlemlenmiştir.

Araştırma sonunda,

1. Oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerde öğrencilerin farklı materyal ve etkinlikleri oluşturmalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda çok yönlü gelişimlerini sağlayabileceği,
2. Öğrencilerin dosya tutma çalışmaları sonucunda hazırladıkları emeklerin göstergesi olan dosyalarına olumlu yaklaşımlar geliştirdikleri ve puanlarını da iyi verdikleri,
3. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmalarının, onların algılamalarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Arslan, Hazer ve Yanpar (2006) oluşturmacı öğrenme temelli grup aktivitelerinin 10. sınıf kimya dersi, çözünürlük ünitesinde etkililiğini ortaya koymak amacıyla Kdz. Ereğli Anadolu Lisesi'nde 32 öğrenciden oluşan deney grubu ile 26 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 58 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada; deney grubunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, bilişsel becerilerini ölçebilmek için ön ve son testler, duyuşsal algılamalarını belirlemek için açık uçlu sorular sorulmuştur.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler;

- 1) Grup çalışmalarının kullanıldığı sınıftaki öğrenci başarısı, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrenci başarısından daha yüksek olduğunu göstermiştir.
- 2) Öğrencilerin oluşturmacılık temelli grup aktivitelerini algılamalarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre da yüksek erişi elde etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Öğrenci Görüşleri Anketi bulgularına göre öğrenciler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Süreç Değerlendirme Ölçeklerinin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise öğrenciler, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme - araştırma yapma gibi bir çok becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla, Ağrı ilinde görev yapan ve yeni programların tanıtım eğitimine katılan rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi üzerinde çalışma yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılanların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır.
2. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.

3. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşündedirler.
4. Yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte okuldaki araç ve gereçlerin yetersiz olduğu, sınıf ortamlarının kullanışsızlığından ve alan darlığından dolayı etkinliklerin verimli bir şekilde yapılamadığı konularına da dikkat çekmişlerdir. Okullarda uygulanan etkinliklerde materyal eksikliği, sınıflardaki oturma düzeninin uygun olmayışı ve sınıfların mevcudunun kalabalık oluşuna da dikkat çekip etkinliklerin uygulanmasında bu etkenlerden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını da vurgulamışlardır.
5. Araştırmaya katılanlar, yeni öğretim programının, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.

Şengül (2006), çalışmasında, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan dersler yardımıyla ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi Dersi "Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik" ünitesindeki "Akan Elektrik" konusunun öğrencilerin akademik başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmada, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımına göre eğitim gören öğrencilerin fen başarıları ve fen bilgisine olan tutumları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılarak araştırmacının görev yaptığı Manisa il merkezinde bulunan Manisa Tarzanı Ahmet Bedevi ilköğretim okulu 6. sınıflarından 6-A ve 6-B sınıfları çalışmamızın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya 6-A sınıfından 34, 6- B sınıfından 34 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır. 6-A ve 6-B sınıflarından rastlantısal olarak seçilen 6-A sınıfı geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu, 6-B sınıfı yapılandırmacı öğretimin yapıldığı deney grubudur. Araştırmacı tarafından

oluşturulan bilgi başarı testi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Akınoğlu (2001) tarafından oluşturulan tutum ölçeği de öğrencilerin tutumlarındaki değişimin ortaya çıkarılması için ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar şunlardır:

1. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımı arasında öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilgisi dersine olan tutumları açısından yapılandırmacı öğretim yaklaşımı lehine anlamlı bir farklılık vardır.
2. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan derslerde öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık vardır.

Yazıcıoğlu (2006), "Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri" isimli araştırmasında, ilgili okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yapısalcı yaklaşımla ilgili görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucuna göre, sistemde görülen eksik durumların yanında öğretmenlerin çoğu uygulanan bir önceki sisteme göre yapısalcı öğrenmeyi daha olumlu bulmuştur. Nedenleri arasında sistemin hem öğrenciyi hem de öğretmeni çalıştırması, sorumluluk kazandırması, sorgulama sürecine almasıdır. Eksik yönlerin zamanla aşılacağı sistemin yeni yeni oturmaya başlaması ve zamanla daha iyi anlaşılacak olması ortak görüşler arasındadır. Olumsuz bakılan noktalar ise, sistemin günümüz sınav sistemine uygun düşmemesi, test tekniğini geliştirmemesidir. Ankete görüş bildiren 2 öğretmen diğer öğretmenlerden farklı bir çizgi oluşturarak yeni bir yaklaşımla aslında her iki sistemin olumlu yanlarının alınarak sentez yapılması gerektiğini ve öğretmenin görevinin de bu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sisteme alışmaya ve öğrencilerini yönlendirmeye çalışmaktadır. Sistemin daha iyi

anlaşılması için hizmet içi kursların verilmesi, kaynakların ve araştırmaların sunulması öğretmenlere yön gösterecektir.

Işık (2007), Fen ve Teknoloji dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu, başarıları ve öğrenme paketine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2005 – 2006 öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi Saadet Emir İlköğretim Okulu'nda okumakta olan 184 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanabilmesi için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 23 maddelik tutum ölçeği ile Öğrenme Paketine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 21 maddelik bir tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin, oluşturmacı yaklaşıma göre başarı üzerinde daha olumlu etkileri olduğu, öğrenme paketine yönelik tutumu arttırmada daha etkili olduğu ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum üzerinde olumlu eğilime neden olduğu belirlenmiştir.

Tarhan (2007), çalışmasında, Lise-2. sınıfta oluşturmacı yaklaşım anlayışıyla sunulan trigonometri öğretiminin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Denizli ili Lütfi Ege Anadolu Öğretmen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Lise-2. sınıflarından random yöntemiyle seçilen 50 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bakarak grupların denk olması sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, "Başarı Testi" ve "Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, oluşturmacılık yaklaşımı ile sunulan matematik dersinin trigonometri ünitesi ile ilgili derslerinin öğrenciler açısından bilişsel ve duyuşsal bakımdan bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları ve tutum puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Bununla birlikte deney grubu öğrenenlerinde merakla ve heyecanla bakan aktif gözler, kontrol grubunda ise pasif kalmayı tercih eden hazırcı öğrenciler gözlenmiştir. Sonuç olarak istatistiksel veriler oluşturmacı yaklaşım lehine olmasa da, araştırmacının literatür taraması ve gözlemleri oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu yönündedir.

Duru (2007), araştırmasında oluşturmacılık kuramının ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisini geliştirilen başarı testi ile incelemek ve bu kuramın matematik eğitiminde kullanılabilirliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumlarının başarılarına etkisi incelenmiş; ilköğretimde görev yapan yüksek lisans eğitimi almış ve almamış matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının oluşturmacılık kuramı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma, 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci döneminde İzmir il merkezinde bulunan bir ilköğretim okuluna devam eden 34 yedinci sınıf öğrencisi ile oluşturulmuştur. Araştırma deney ve kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiş ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel çalışması ilköğretim 6. sınıf programında yer alan kümeler ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Bu süreçte, deney grubu ile oluşturmacılık kuramında göre ders işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre ders işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kesirler Başarı Testi ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, matematik öğretiminde oluşturmacılık kuramının öğrencilerin başarılarını arttırdığı yönde etkilediği ve araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne baba eğitim durumlarının öğrencilerin başarı düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemediği ortaya çıkmıştır. İlköğretimde görev yapan yüksek lisans eğitimi almış ve almamış matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre şu sonuçlar elde edilmiştir;

1. Oluşturmacılık kuramı öğrenci başarısını arttırmakta ve öğrenci derse karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Matematik dersi oluşturmacılık yaklaşımına göre uygulanabilir.
2. Oluşturmacı kurama göre ders işlenirken en çok aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden ve teknolojiden yararlanılmalıdır. Öğretmen derste yönlendirici ve rehber olmalıdır.
3. Oluşturmacı sınıf ortamı öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.
4. Oluşturmacı kurama göre ölçme ve değerlendirmede bir süreç değerlendirmesi söz konusudur ve en çok portfolyolardan yararlanılabilir. Bu kuram öğrencileri ezberden uzaklaştırır ve bilgilerinin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Fakat tüm bu olumlu yanların yanında zaman problemi yaşanmaktadır ve öğretmenlerin bu kuram hakkında bilgileri çok azdır.

Efe ve diğerlerinin (2007), Nasıl Bir Öğrenme Ortamı? Biyoloji Sınıflarında Öğrenme Ortamı Yapısının Belirlenmesi isimli araştırmaları, 2005–2006 öğretim yılında, Diyarbakır şehir merkezinde, 5 orta öğretim kurumundaki 10 Lise I. sınıf şebeleri olmak üzere toplam 340 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fraser ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Öğrenme Ortamı Anketi” uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme ortamında öğrencilerin değişik ilgi ve yeteneklere sahip olmalarına karşın bu doğrultuda sınıf içi aktivite ve öğrenme yöntemlerinin uygulanmadığı, derslerin hızlı işlendiği ve öğretmenlerin ders sırasında başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilendiği, materyal olarak ders kitabı olması, derslerin tek bir yöntemle işlendiği ortaya çıkmıştır.

Sifoğlu (2007), araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde, kalıtım konusunu öğrenmelerinde yapısalcı ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara İli Keçiören İlçesi Fevzi Atlıoğlu İlköğretim okulunun 8. sınıfında okuyan 197 öğrenci katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eşitliğini belirlemek için öğrencilerin 7. sınıf fen bilgisi karne notları alınmış ve

bilgi düzeyleri birbirilerine yakın olan iki grup belirlenmiştir. Kontrol grubunu yapısalıcı öğrenme, deney grubunu ise probleme dayalı öğrenme ile öğrenim görecektir olan sınıflar oluşturmuştur.

Çalışma, araştırmacı tarafından yapılmış ve dört hafta süresince devam etmiştir. Yapısalıcı ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını destekleyici etkinlikler bu sınıflara uygulanmış ve uygulama sonunda başarı düzeylerini ölçme amacıyla başarı testi her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan dört hafta sonra bilgi kalıcılığının tespiti amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki öğrenme yaklaşımının bilgi kalıcılığında etkili olduğu, ancak probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla işlenen dersin, yapısalıcı öğrenme yaklaşımıyla işlenen derse göre öğrenci başarı düzeyini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkoğlu (2007), okul öncesi eğitimi bölümü öğrencileri ile onların uygulama yaptıkları okullarda danışmanlık yapan uygulama öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışmaya okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümüne devam eden 93 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki 35 uygulama öğretmeni katılmıştır. Veriler "Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre,

- 1) Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları,
- 2) Okul öncesi eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha olumlu görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Senger (2007), araştırmasında, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları Doğrultusunda Hazırlanan Öğretim Programlarına Yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlere uygulanan anket çalışmasına Kars ili merkez ilçede görev yapan 70 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı yeterince tanımadıkları, yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri, program ilkelerini yeterince kavramadıkları ve bu yüzden uygulamada sıkıntı yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Demir ve Şahin (2008), "İlköğretim Okullarında 1 – 5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımı'na Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar" isimli araştırmalarını Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan 36 okulda çalışan 319 öğretmen ile gerçekleştirmişler. Bu 319 ilköğretim sınıf öğretmenine, yapılandırmacılık hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 61 sorudan oluşan bir öğretmen anketi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, program incelendiğinde, programın yapılandırmacı öğretim yaklaşımı temelinde öğreneni merkeze alarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak program uygulanmaya geçilmeden önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca programın etkili uygulanabilmesi için yeterli araç gerecin okullarda bulunmadığı, okulların fiziki koşullarının yeni yaklaşımın uygulanması açısından yeterli olmadığı ve velilerin program hakkında yeterli derecede olumlu görüşe sahip olmadıkları gibi sorunlar göze çarpmaktadır. Yapılandırmacılık felsefesinin uygulamaya konulmasında alt yapı eksiklikleri giderilmeden başlanmasının programdan beklenen sonuçların alınmamasına neden olabileceği üzerinde durulmuş, uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesi için her şeyden önce uygulayacak olanların istekli ve gayretli olması gerektiği yönünde yorum yapılmıştır.

Damlapınar (2008), “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu yaklaşıma karşı tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2007–2008 Eğitim ve Öğretim yılında, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinden, 13 ilköğretim okulundan 51 öğretmen belirlenmiş ve soru cetveline bağlı yüzyüze görüşme dayalı anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre, öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediği anlaşılmaktadır.

Kıldan ve Temel (2008)’de “Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi” isimli çalışmalarında, Kastamonu ilinde bulunan, 22 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 anaokulundaki ana sınıfı öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” uygulanmış, araştırmadan elde edilen veriler; deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest yapılarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitim durumu, deneyim yılı, yaşı ve mezun olduğu alan öğretmen görüşleri belirleme anketi puanlarından bağımsızdır.
2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerinde eğitim almayan öğretmenlere göre olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenler yılsonunda uygulanan “Seminer Değerlendirme Formu”nda, bu eğitim sürecinde özellikle uygulamada karşılaşılan

sorunlara cevaplar aldıklarını, bu sorunların somutlaştırılarak verilmesinin kalıcı öğrenmelere neden olduğunu vurgulamışlardır.

Battal (2008), araştırmasında, 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim 1. Kademe Fen ve Teknoloji programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymak maksadıyla, sınıf öğretmenlerinin, Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme kapsamında yer alan etkinlikleri kullanıp kullanmadıklarını, dersin işlenişinde karşılaştıkları sorunları ve Fen ve Teknoloji dersinin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı yaklaşım arasında örtüşen yönleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan (1) görüşme ve (2) gözlem teknikleri kullanılmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunların araç-gereç eksikliği, sınıf kalabalıklığı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı duyarsızlığı olarak saptanmıştır.
3. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

Sert (2008) "İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık" isimli çalışmasında; ilköğretim beşinci sınıf İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji programlarını oluşturmacı yaklaşımın ilke ve standartlarına uygunluk açısından incelemiştir. Ankara'da bir özel ilköğretim okulunda gerçekleştirilen nitel araştırmaya, 2 yönetici, 1 Türkçe öğretmeni, 3 İngilizce öğretmeni, 4 Matematik öğretmeni, 3 Fen ve Teknoloji öğretmeni katılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre;

1. Araştırma konusu olan programlarda uygulananlarla, oluşturmacı eğitim ilkeleri uyumludur.
2. Öngörülen ya da öngörülme (örtük) kazanımlarla, programlarda uygulananlar ve oluşturmacı eğitim standartlarının uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.
3. Ancak, ayrıntıya inildiğinde; araştırma konusu olan programlarda içerik, öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve kaynak kullanımına ilişkin bazı sorunlar ve belirsizlikler dikkat çekmektedir.
4. Hem deney grubu hem de kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim programının ön lisans ve okulöncesi öğretmenliği mezunlarının öğretmen görüşlerini değiştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.

2.5.3. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar:

Thomas (1993), Afrika kökenli Amerikalı, 9. ve 10. sınıf ortaöğretim geometri öğrencileri için, oluşturmacılık yaklaşımının öğrencilerin güven düzeylerini nasıl değiştirdiği konusunda bir doktora tezi hazırlamıştır. Verilerin toplanmasında Fennema-Sherman Matematik Öğrenmede Güven için Tutum Ölçeği, video ve ses kaydı, öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine başvurulmuştur. Çalışmada oluşturmacı pedagojik yaklaşım tarafından gösterilen oluşturmacı öğrenme ortamı Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler üzerinde pozitif etki yarattığı gözlenmiştir. Öğrencilerin % 97' sinin, küçük gruplar ile birlikte çalıştıkları zaman matematik kabiliyetlerinde daha güvenli oldukları belirtmişlerdir. Sonuç olarak, oluşturmacı ortamların öğrencilerin güvenlerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Luan ve diğerleri (2003) çalışmalarında, Malezya Putra Üniversitesi'ndeki, öğretmen adaylarının bilgi teknolojisine karşı tutum ve başarılarına yapılandırmacılık yaklaşımının etkisini araştırmışlardır. Bilgi teknolojisi kursu, yapılandırmacı öğrenme çevresinde işbirliği içinde öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve kendi problemlerini çözebilecekleri yapıldı. Kurs sonunda teknolojik becerisi olan öğretmen adaylarının bilgi teknolojisi kursundan daha çok yararlandıkları ve başarılarını arttıkları belirlenmiştir. Teknolojik becerisi olan ve olmayan öğretmen adaylarının bilgi teknolojisine karşı olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin daha bağımsız, daha yaratıcı oldukları görülmüş ve işbirlikli öğrenme yöntemini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Bilgi teknolojisi kursuna karşı öğrencilerin olumlu tutum içinde olduklarından kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif davrandıkları ileri sürülmüştür.

Chuang ve Tsai (2004) Tayvan'da 700 lise öğrencisinin yapılandırmacı internet temelli öğrenme çevresine karşı tercihlerini öğrenmeye yönelik yaptıkları çalışmada değerlendirme için yansıtıcı düşünme, araştırarak öğrenme, eleştirerek öğrenme gibi üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesi esas alınmıştır. Öğrencilerle yapılan anket sonuçlarına göre öğrenciler, gerçek ve karmaşık hayat problemlerinin sunularak bilginin anlamlı olarak yapılandırıldığı yapılandırmacı internet temelli öğrenme çevresine karşı olumlu tutum içinde oldukları ve tercihlerinin bu öğrenme çevresi olduğunu söylemişlerdir. Cinsiyet açısından ise bir tercih farklılığı bulunamamıştır. Öğrencilerin özellikle yansıtıcı düşünme ve araştırarak öğrenme becerilerinde gelişme olduğu ileri olduğu görülmüştür.

Kamii, Rummelsburg ve Kari'nin (2005), California'da iki ayrı okulda gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yapılandırmacı bir çevrede ve yapılandırmacı yaklaşımla yapılan oyun, bedensel etkinlikler ve zihinsel egzersizlerin öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarına ve düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. İki farklı okulda başarı düzeyleri düşük 1.

sınıf öğrencilerden 26 tanesi yapılandırmacı öğrenme çevresinde, 20 tanesi de geleneksel anlayışla ders işlenen ortamlarda çalışmaya katıldı. Araştırma öncesinde iki gruba da aynı test verildi. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun başarı düzeyleri aynı olmasına rağmen son test sonuçlarında deney grubunun kontrol grubuna göre matematik başarısını ölçmeyi amaçlayan testte yüksek başarı elde ettiği görüldü. Deney grubundaki bu başarı artışı ilerleyen iki dönem boyunca da artarak devam etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik yaklaşımları ile ilgili ayrıntılı ve objektif verilere, ilkokul yönetici ve öğretmenlerine uygulanan anket ile ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenine, 2008 – 2009 öğretim yılında KKTC'de eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren ilkokullar alınmıştır. Örneklem ise KKTC sınırları içerisinde bulunan ve farklı 5 ilçeden seçilen, Dokuz Eylül İlkokulu, Çağlayan İlkokulu, Gönyeli İlkokulu, Haspolat İlkokulu, Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu, Şht. Hüseyin Akil İlkokulu, Eşref Bitlis İlkokulu, Vadili İlkokulu, Karşıyaka Merkez İlkokulu, Çatalköy İlkokulu, Dikmen İlkokulu, Kurtuluş

İlkokulu, Yedidalga İlkokulu, Yedikonuk İlkokulu ve Mehmetçik İlkokulu müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Her bölgede seçilen okullar, bulundukları bölge özellikleri (kırsal-kentsel), nüfus özellikleri (bölgenin en kalabalık okulu- birleştirilmiş sınıf eğitimi) dikkate alınarak ve araştırmanın verileri toplanırken daha etkili ve ulaşılabilirlik özellikleri de düşünülerek uzman görüşü eşliğinde seçilmiştir.

Tablo 3.1. *Bölgelere ve Okul Sayılarına Göre Anketin Uygulandığı Okulların Oranı*

BÖLGE	TOPLAM OKUL SAYISI	ANKETİN UYGULANDIĞI OKUL SAYISI	%
LEFKOŞA	21	4	19,0
GİRNE	8	3	37,5
GAZİ MAĞUSA	28	4	14,2
İSKELE	12	2	16,6
GÜZELYURT	13	2	15,3

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi Lefkoşa ilçesinde 4, Girne ilçesinde 3, Gazi Mağusa ilçesinde 4, İskele ilçesinde 2 ve Güzelyurt ilçesinde 2 okul olmak üzere toplam 15 okulda anket uygulanmıştır.

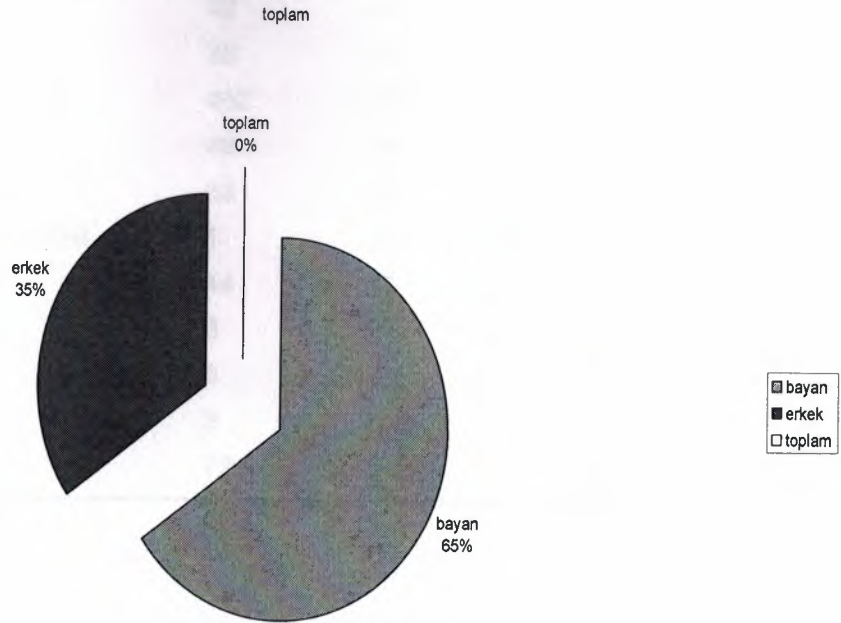
KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, İlköğretim Dairesi'ne bağlı 84 ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini, KKTC'deki bu ilkokullarda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan 85 müdür, 82 müdür muavini olmak üzere toplam 167 yönetici ve 1414 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme 15 ilkokul alınmıştır. Bu 15 ilkokulda 278 öğretmen ve 35 yönetici olmak üzere toplam 313 kişiye ulaşılmıştır. Bu ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin sayıları aşağıda tablo 3.2'de belirtilmiştir

Tablo 3.2. *Anketin Uygulandığı Okullardaki Müdür, Müdür Muavini ve Öğretmen Sayıları*

	<i>Müdür</i>	<i>M. Muavini</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Toplam</i>
Dokuz Eylül İlkokulu	1	4	32	37
Gönyeli İlkokulu	1	4	37	42
Çağlayan İlkokulu	1	1	12	14
Haspolat İlkokulu	1	1	13	15
Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	1	2	24	27
Şht. Hüseyin Akil İlkokulu	1	1	12	14
Eşref Bitlis İlkokulu	1	1	22	24
Vadili İlkokulu	1	1	17	19
Çatalköy İlkokulu	1	-	18	19
Dikmen İlkokulu	1	1	16	18
Karşıyaka Merkez İlkokulu	1	1	18	20
Yedidalga İlkokulu	1	-	10	11
Kurtuluş İlkokulu	1	2	24	27
Yedikonuk İlkokulu	1	-	10	11
Mehmetçik İlkokulu	1	1	13	15
Toplam	15	20	278	313

Tablo 3.3. KKTC Genelinde İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği



Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi ada genelindeki ilkokullarda yöneticiler de dahil olmak üzere %65 oranında bayan öğretmen, %35 oranında erkek öğretmen görevli bulunmaktadır. Ankete 161 bayan, 115 erkek öğretmen katılmıştır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Cinsiyet Ayırmalı Görev Dağılımı

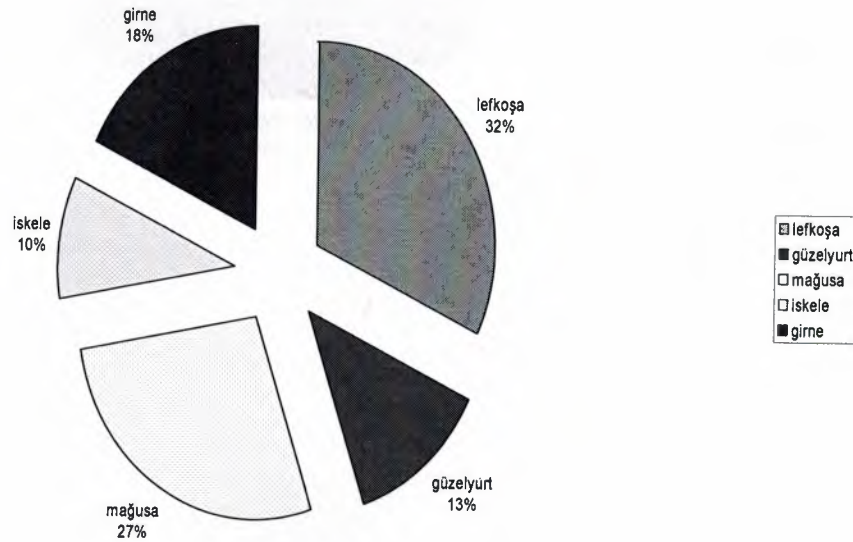
	BAYAN	ERKEK	TOPLAM
MÜDÜR	32	58	90
MÜDÜR MUAVİNİ	35	50	85
SINIF ÖĞRETMENİ	492	220	712
MÜZİK ÖĞRETMENİ	49	26	75
İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ	63	50	113
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ	1	99	100
RESİM ÖĞRETMENİ	44	33	77
SOSYAL FAALİYET	6	6	12
KAYNAK SINIF	8	2	10
REHBER ÖĞRETMEN	3	8	11
TOPLAM	722	542	1285

Tablo 3.5. Bölgelere Göre Öğretmen Dağılımı (Genel)

BÖLGE	ÖĞRETMEN SAYISI	ANKET/ UYGULAYAN ÖĞRETMEN SAYISI	%
LEFKOŞA	493	108	21,9
GAZİ MAĞUSA	422	33	7,81
İSKELE	149	21	14,09
GİRNE	278	77	27,6
GÜZELYURT	195	36	18,4
TOPLAM	1537	275	17,89

Tablo 3.5.'te KKTC ilkokullarında görev yapan müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmeni ayırımı yapmaksızın tüm ilkokul öğretmenlerinin toplam sayısı verilmiştir. Bu genel sayıya okullarda görevli özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, 4 yaş ve ana sınıf öğretmenleri de dahildir. Araştırmada özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, 4 yaş ve ana sınıf öğretmenleri yer almadığı için anketi uygulayan öğretmen sayısına bu gruptaki öğretmenler dahil edilmemiştir.

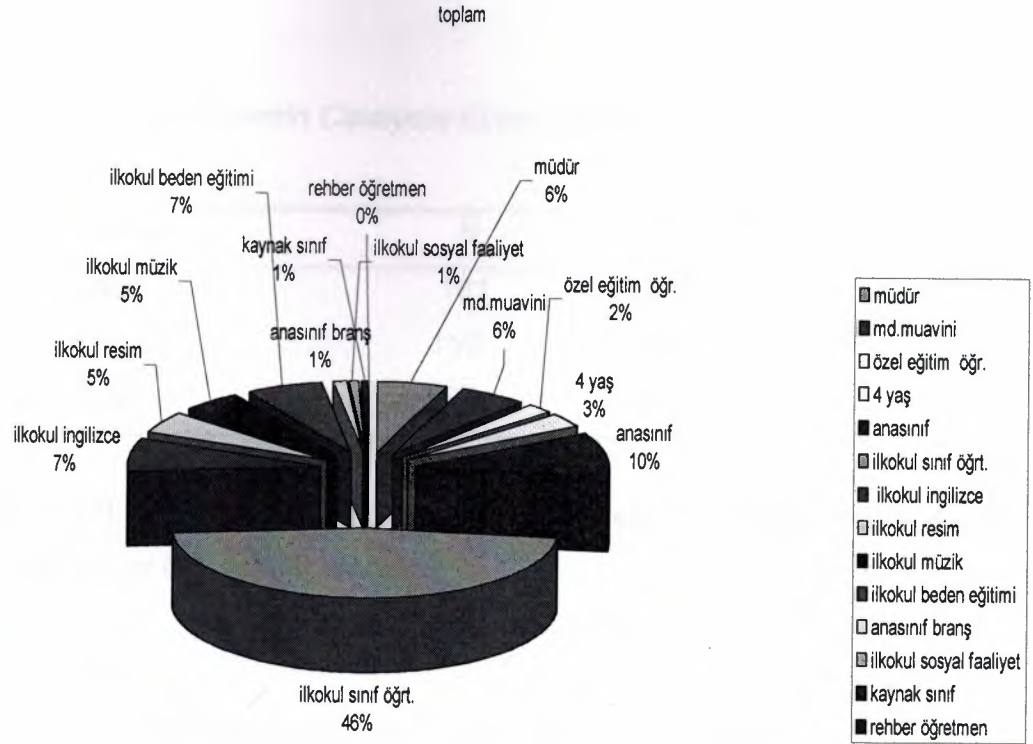
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılım Grafiği



Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi ada genelinde öğretmenlerin (yöneticiler dahil) bölgelere göre dağılım oranı, Lefkoşa ilçesinde % 32, Girne ilçesinde % 18, İskele ilçesinde % 10, Gazi Mağusa ilçesinde % 27 ve Güzelyurt ilçesinde % 13'tür.

Tablo 3.7. KKTC Genelinde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre

Dağılım Grafiği



3.2.1. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na İlişkin İlkokul Müdür, Müdür Muavini, Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anketin Analizleri

Tablo 3.8. *Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

Cinsiyet	N	%
Kadın	161	58,3
Erkek	115	41,7
Toplam	276	100,0

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi % 58,3 oranında 161 kadın ve % 41,7 oranında 115 erkek örnekleme alınmıştır.

Tablo 3.9. *Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

Yaş	N	%
20 – 29 yaş	64	23,2
30 – 39 yaş	109	39,5
40–49 yaş	84	30,4
50–59 yaş	19	6,9
Toplam	276	100,0

Tablo 3.9.'da görüldüğü gibi örnekleme 20 – 29 yaş arası 64 kişi (% 23,2); 30 – 39 yaş arası 109 kişi (% 39,5); 40 – 49 yaş arası 84 kişi (% 30,4); 50 – 59 yaş arası 19 kişi (% 6,9) olmak üzere toplam 276 kişi kullanılmıştır.

Tablo 3.10. Örneklemen Görev Alanına Göre Dağılımı ve Yüzdesi

Görev Alanı	N	%
Sınıf öğretmeni	154	55,8
Branş öğretmeni	90	32,6
Müdür	14	5,1
Müdür muavini	19	6,5
Toplam	276	100,0

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi örnekleme 14 müdür (% 5,1), 19 müdür muavini (% 6,5), 154 sınıf öğretmeni (% 55,8) ve 90 branş öğretmeni (% 32,6) olmak üzere toplam 276 kişi kullanılmıştır.

Tablo 3.11. Örneklemen Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı ve Yüzdesi

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	234	84,8
Yüksek lisans	42	15,2
Toplam	276	100,0

Tablo 3.11.'de görüldüğü gibi örnekleme eğitim düzeyine göre lisans düzeyinde 234 kişi (% 84,8), yüksek lisans düzeyinde 42 kişi (% 15,2) kullanılmıştır.

Tablo 3.12. Örneklemin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımı ve Yüzdesi

<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	40	14,5
6-10 yıl	51	18,5
11-15 yıl	60	21,7
16-20 yıl	68	24,6
21-25 yıl	34	12,3
26 yıl ve üzeri	23	8,3
Toplam	276	100,0

Tablo 3.12.'de görüldüğü gibi örnekleimde meslekteki hizmet süresine göre görev yaptığı yıllara göre 1 – 5 yıl arası 40 kişi (%14,5); 6 – 10 yıl arası 51 kişi (% 18,5); 11 – 15 yıl arası 60 kişi (% 21,7); 16 – 20 yıl arası 68 kişi (% 24,6); 21 – 25 yıl arası 34 kişi (% 12,3) ve 26 yıl ve üzeri 23 kişi (% 8,3) kullanılmıştır.

Tablo 3.13. Örneklemin Hizmet İç Eğitim Katılım Oranına Göre Dağılımı ve Yüzdesi

<i>Hizmet İç Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Hiç	64	23,2
1 kez	67	24,3
2 kez	61	22,1
3 kez	22	8,0
4 kez ve üzeri	62	22,5
Toplam	276	100,0

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi örnekleme, hizmet içi eğitime katılım oranına göre, hizmet içi eğitime hiç katılmamış olanlar 64 kişi (% 23,2); 1 kez katılmış olanlar 67 kişi (% 24,3); 2 kez katılmış olanlar 61 kişi (% 22,1); 3 kez katılmış olanlar 22 kişi (% 8,0); 4 kez ve üzeri katılmış olanlar 62 kişi (% 22,5) olmak üzere toplam 276 kişi örnekleme alınmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve 'Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı' içinde yer alan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri belirlemek amacıyla Özmen (2003) tarafından geliştirilen anket formundan (bkz. Ek: 2) yararlanılmıştır. Anket maddeleri uzman görüşüyle birlikte yeniden düzenlenmiş ve CRONBACH ALPHA testi uygulanarak, anketin geçerlilik ve güvenilirliği istatistiksel olarak test edilmiştir. Ankete yapılan test sonucuna göre geçerlilik ve güvenilirlik katsayısı 0,7680 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, anket sorularının birinci bölümünde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları, ikinci bölümünde ise Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nı uygularken karşılaşılabilecek sorunlar yer almıştır. Birinci bölümde, eğitim durumları ile ilgili 17, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi ile ilgili 8, değerlendirme ile ilgili 8, fiziksel durum ile ilgili 8 olmak üzere toplam 41 madde; ikinci bölümde ise 25 madde bulunmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin önermelere katılım derecelerini belirlemek amacıyla "Beşli Likert Ölçeği" kullanılmıştır. Anket sorularının birinci kısmında Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nı esas alan öğrenme etkinliklerinin hangi sıklıkla uygulandıkları sorularak "Her zaman" (5), "Sıklıkla" (4), "Ara sıra" (3), "Nadiren" (2), "Hiçbir zaman" (1), seçeneklerinden uygun olanın işaretlenmesi istenmiştir. Anket sorularının ikinci kısmında ise uygulamada

karşılaşılabilecek sorunlara katılım oranları sorularak “Tamamen katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle katılmıyorum” (1), seçeneklerinden uygun olanın işaretlenmesi istenmiştir.

3.3.2. Ölçme Aracının Uygulanması

Anketleri uygulayabilmek için KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne dilekçe ile (bkz. Ek: 3) başvurularak, İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'nden anketi uygulayabilmek için gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek: 4). İzin alındıktan sonra 2008 – 2009 öğretim yılında Mart 2009 – Nisan 2009 tarihleri arasında ilgili okullara gidilerek, anketin amacı anlatılarak okul müdürlerinin onayı alınmış ve okul müdürleri ile öğretmenlere anketle ilgili bilgi verilmiştir. Bunun ardından ilgili okullara yanıtlamaları için anketler bırakılmış ve kısa bir süre sonra tekrar okullara gidilerek, toplanmıştır.

Araştırmada yer alan 15 ilkokulun tüm öğretmen ve yöneticileri, araştırmaya dahil edilmiştir. Anket 35 yönetici ve 278 öğretmen olmak üzere 313 kişiye uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Bazı öğretmen ve yöneticilerin doldurmak istememesi, anketi teslim etmeyi unutması, kaybetmesi, sayfayı eksik bırakması gibi nedenlerden ötürü geriye 32 yönetici ve 244 öğretmen olmak üzere 276 geçerli anket alınmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Örnekleme alınan okullarda doldurulup, geri dönen anketlerden elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından titizlikle incelenerek uygun şekilde cevaplandıkları kontrol edildikten sonra veri kodlama tablolarına tek tek işlenmiş, elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 13.00 paket programından yararlanarak, t-test, ANOVA (f-test), Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları için de LSD testi uygulanarak elde edilmiştir.

Veriler bilgisayar ortamında iki farklı şekilde çözümlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilere ait anketler veri kodlama tablolarına, görev değişkeni, (bkz. Ek: 4) müdür, müdür muavini, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere işlenmiş ve gerekli istatistiksel analizler yapılarak daha detaylı verilere ulaşılmıştır. Aynı işlem araştırmanın problemine yanıt bulmak amacıyla görev değişkeni, öğretmen ve yönetici olarak sınırlandırılıp tekrarlanmıştır.

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

Tablo:

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan müdür, müdür muavini ve öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

4.1. GENEL BULGULAR

Geri dönen geçerli anketlerden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 4.1. KKTC İlkokullarında Görevli ilkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Görüşlerini, Eğitim Sistemindeki Mevcut Durumu ve Ankete Katılan Katılımcıların Katılma Durumlarını Madde Madde, Yüzdelikler İle Açıklayan Tablo.

	N	En Az	En Çok	$\bar{X}$	SS
Öğrencilerin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlanır.	276	1,00	5,00	2,7971	1,32203
Öğrencilerin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlanır.	276	1,00	5,00	2,8804	1,23149

Öğrencilerin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verilir.	276	1,00	5,00	3,0326	,99216
Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde ders, o yönde işlenmeye devam edilir.	276	1,00	4,00	2,8297	,92441
Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenir.	276	4,00	5,00	4,4167	,49390
Öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmaları sağlanır.	276	4,00	5,00	4,4384	,49709
Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlanır.	276	4,00	5,00	4,4565	,49901
Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorulur.	276	3,00	5,00	4,1486	,73090
Öğrencilerin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanır.	276	3,00	5,00	4,0362	,70230
Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmaları sağlanır.	276	3,00	5,00	3,8478	,77602
Öğrencilerin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışı gerçekleştirilir.	276	3,00	5,00	3,9058	,75691

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplanır.	276	3,00	5,00	3,9493	,65862
Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceği düşünülerek farklı etkinlikler düzenlenir ve uygulanır.	276	3,00	5,00	3,9855	,68740
Öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanılır.	276	3,00	5,00	4,1630	,64290
Öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimi (mektup, toplantı, vs.) yapılır.	276	2,00	5,00	3,3804	,93625
Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanır.	276	3,00	5,00	3,8370	,69717
Öğrencilerin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik edilir. (örneğin; internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).	276	3,00	5,00	4,0145	,69267
Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişim sağlanmaya çalışılır.	276	4,00	5,00	4,6630	,47353
Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmenlerinin veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.	276	3,00	5,00	4,2826	,69794

Normal ses tonuyla konuşmak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterlidir.	276	3,00	5,00	3,9819	,76967
Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından demokratiktir.	276	4,00	5,00	4,4312	,49614
Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verilir.	276	3,00	5,00	3,9783	,68721
Sınıfta, sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrenciler bu sorunun çözümüne katılmaya teşvik edilir.	276	3,00	5,00	4,0833	,72634
Öğrenciler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.	276	3,00	5,00	4,2826	,68744
Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesi sağlanmaya çalışılır.	276	4,00	5,00	4,7210	,44932
Öğrencilerin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yapılır.	276	3,00	5,00	4,0725	,70980
Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeler değerlendirilir.	276	3,00	5,00	4,2609	,62440
Öğrencilerin derse karşı tutumları, tutum ölçekleri kullanılarak değerlendirilir.	276	1,00	5,00	3,0870	1,13764

Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yapılır.	276	2,00	5,00	3,4130	,89221
Öğrencilerden konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını gösterebilecek günlükler tutmaları istenir.	276	1,00	5,00	2,1993	1,09219
Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek, değerlendirme işlemine öğrenciler dahil edilir.	276	1,00	5,00	3,0290	1,05790
Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmeleri istenir.	276	1,00	5,00	3,1087	1,02468
Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmaları istenir.	276	1,00	5,00	3,5761	1,23495
Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmaları sergilenir.	276	3,00	5,00	4,4275	,68104
Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanır.	276	3,00	5,00	4,5471	,50592
Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilir.	276	3,00	5,00	4,3261	,71006
Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşleri alınır.	276	2,00	5,00	3,8080	,92012

Sınıf içerisinde öğrenciler bilgi alış-verişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler.	276	2,00	5,00	3,9601	,83244
Sınıflarımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video,TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.	276	1,00	5,00	3,5072	1,29191
Sınıflarımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.	276	1,00	5,00	2,8804	1,40007
Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.	276	1,00	5,00	3,4638	1,24263
Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğumuz için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.	276	1,00	5,00	3,6268	1,08303
Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.	276	2,00	5,00	3,6522	,95081
Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.	276	2,00	5,00	3,7391	1,00040
Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.	276	2,00	5,00	3,7609	,96901
Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.	276	1,00	5,00	3,3514	1,05643
Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.	276	1,00	5,00	3,1087	1,10328

Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.	276	1,00	5,00	3,0942	1,07458
Farklı etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum.	276	1,00	4,00	2,1123	,94488
Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip değiliz.	276	1,00	4,00	2,0688	,96802
Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için nasıl değerlendirme yapılacağı bilinmemektedir.	276	1,00	4,00	2,0906	,89592
Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.	276	1,00	4,00	1,9348	,77419
Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.	276	1,00	5,00	2,8841	1,22146
Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikler yapılamıyor.	276	1,00	5,00	3,0580	1,29485
Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.	276	1,00	5,00	2,2645	1,15631
Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yapıldığı zaman tepki gösteriyorlar.	276	1,00	5,00	1,8986	1,06029
Tüm öğretmenler farklı etkinlikler uygulamadığı sürece, tek kişinin farklı etkinlikler uygulamasının bir anlamı olduğuna inanmıyorum.	276	1,00	5,00	2,2428	1,10985

Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil, çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.	276	1,00	5,00	2,5543	1,10566
Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.	276	1,00	5,00	2,5145	1,15198
Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.	276	1,0	5,00	3,746	1,2214
Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmaya uygun değil.	276	1,00	5,00	3,6159	1,21997
Ekonomik yetersizliklerden dolayı okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılamıyor.	276	1,00	5,00	2,4130	1,24596
Okulda teknolojiden (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) yararlanma olanağımız yok.	276	1,00	5,00	2,3080	1,19213
Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenlenemiyor.	276	1,00	5,00	2,7319	1,27088
Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.	276	1,00	5,00	2,8587	1,18089
Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğimiz kütüphaneler yeterli değil.	276	1,00	5,00	3,5362	1,32478

Tablo 4.1.'de Ek 2'deki ankette de görülebilecek olan, likert ölçeğine uygun olarak düzenlenmiş seçeneklere alınan değerler, her maddenin en az, en çok ve ortalama değeri olarak gösterilmiştir. Yukarıdaki tablodaki ortalamalar aşağıdaki değerlere göre yorumlandığı zaman Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

$\bar{X} = 1,00 - 1,179$ Hiç katılmıyorum / Hiçbir zaman

$\bar{X} = 1,80 - 2,59$ Katılmıyorum / Nadiren

$\bar{X} = 2,60 - 3,39$ Kararsızım / Ara sıra

$\bar{X} = 3,40 - 4,19$ Katılıyorum / Sıklıkla

$\bar{X} = 4,20 - 5,00$ Tamamen katılıyorum / Her zaman

Tablo 4.2. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına Uygun Olarak Kullanılan Anket Maddelerinin Ortalamalarına Göre Sıralanışı

	$\bar{X}$
Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesi sağlanmaya çalışılır.	4,7210
Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişim sağlanmaya çalışılır.	4,6630
Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanır.	4,5471
Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlanır.	4,4565
Öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmaları sağlanır.	4,4384
Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından demokratiktir.	4,4312

Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmaları sergilenir.	4,4275
Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenir.	4,4167
Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilir.	4,3261
Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmenlerinin veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.	4,2826
Öğrenciler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.	4,2826
Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeler değerlendirilir.	4,2609
Öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanılır.	4,1630
Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorulur.	4,1486
Sınıfta, sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrenciler bu sorunun çözümüne katılmaya teşvik edilir.	4,0833
Öğrencilerin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yapılır.	4,0725
Öğrencilerin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanır.	4,0362
Öğrencilerin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik edilir. (örneğin; internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).	4,0145
Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceği düşünülerek farklı etkinlikler düzenlenir ve uygulanır.	3,9855
Normal ses tonuyla konuşmak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterlidir.	3,9819

Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verilir.	3,9783
Sınıf içerisinde öğrenciler bilgi alış-verişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler.	3,9601
Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplanır.	3,9493
Öğrencilerin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışı gerçekleştirilir.	3,9058
Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmaları sağlanır.	3,8478
Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanır.	3,8370
Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşleri alınır.	3,8080
Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.	3,7609
Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.	3,746
Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.	3,7391
Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.	3,6522
Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğumuz için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.	3,6268
Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmaya uygun değil.	3,6159
Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmaları istenir.	3,5761
Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğimiz kütüphaneler yeterli değil.	3,5362

Sınıflarımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video, TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.	3,5072
Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.	3,4638
Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yapılır.	3,4130
Öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimi (mektup, toplantı, vs.) yapılır.	3,3804
Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.	3,3514
Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmeleri istenir.	3,1087
Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.	3,1087
Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.	3,0942
Öğrencilerin derse karşı tutumları, tutum ölçekleri kullanılarak değerlendirilir.	3,0870
Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikler yapılamıyor.	3,0580
Öğrencilerin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verilir.	3,0326
Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek, değerlendirme işlemine öğrenciler dahil edilir.	3,0290
Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.	2,8841
Öğrencilerin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlanır.	2,8804
Sınıflarımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.	2,8804
Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.	2,8587

Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde ders, o yönde işlenmeye devam edilir.	2,8297
Öğrencilerin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlanır.	2,7971
Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenlenemiyor.	2,7319
Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil, çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.	2,5543
Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.	2,5145
Ekonomik yetersizliklerden dolayı okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılamıyor.	2,4130
Okulda teknolojiden (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) yararlanma olanağımız yok.	2,3080
Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.	2,2645
Tüm öğretmenler farklı etkinlikler uygulamadığı sürece, tek kişinin farklı etkinlikler uygulamasının bir anlamı olduğuna inanmıyorum.	2,2428
Öğrencilerden konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını gösterebilecek günlükler tutmaları istenir.	2,1993
Farklı etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum.	2,1123
Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için nasıl değerlendirme yapılacağı bilinmemektedir.	2,0906
Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip değiliz.	2,0688
Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.	1,9348
Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yapıldığı zaman tepki gösteriyorlar.	1,8986

Tablo 4.2.'de Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na uygun olarak kullanılan anket maddelerinin ortalamalarına ait olan anket ifadeleri ile ilgili olarak elde edilen ortalama sonuçları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenleri, "Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesi sağlanmaya çalışılır." ($X = 4,7210$); "Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişim sağlanmaya çalışılır." ($X = 4,6630$); "Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanır." ($X = 4,5471$); "Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlanır." ($X = 4,4565$); "Öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmaları sağlanır." ($X = 4,4384$); "Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından demokratiktir." ($X = 4,4312$); "Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmaları sergilenir." ($X = 4,4275$); "Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenir." ($X = 4,4167$); "Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilir." ($X = 4,3261$); "Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmenlerinin veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir." ($X = 4,2826$); "Öğrenciler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm." ($X = 4,2826$); "Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeler değerlendirilir." ($X = 4,2609$) ifadelerine "Tamamen katılıyorum / Her zaman" sınırları içerisinde katılmaktadırlar.

Müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenleri, "Öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanılır." ($X = 4,1630$); "Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorulur." ($X = 4,1486$); " Sınıfta, sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrenciler bu sorunun çözümüne katılmaya teşvik edilir." ($X = 4,0833$); " Öğrencilerin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yapılır." ($X = 4,0725$); "Öğrencilerin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanır." ($X = 4,0362$); "Öğrencilerin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik edilir. (örneğin; internet adresleri, kitap ve

dergi isimleri önerme)." ($X = 4,0145$); " Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceği düşünülerek farklı etkinlikler düzenlenir ve uygulanır." ($X = 3,9855$); " Normal ses tonuyla konuşmak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterlidir." ($X = 3,9819$); " Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verilir." ($X = 3,9783$); " Sınıf içerisinde öğrenciler bilgi alış-verişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler." ($X = 3,9601$); "Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplanır." ($X = 3,9493$); " Öğrencilerin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışı gerçekleştirilir." ($X = 3,9058$); " Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmaları sağlanır." ($X = 3,8478$); " Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanır." ($X = 3,8370$); " Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşleri alınır." ($X = 3,8080$); " Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor." ($X = 3,7609$); " Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor." ($X = 3,746$); " Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez." ($X = 3,7391$); " Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor." ($X = 3,6522$); " Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğumuz için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor." ($X = 3,6268$); " Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmaya uygun değil." ($X = 3,6159$); " Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmaları istenir." ($X = 3,5761$); " Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğimiz kütüphaneler yeterli değil." ($X = 3,5362$); " Sınıflarımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video, TV, bilgisayar) kullanımına uygundur." ($X = 3,5072$); " Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur." ($X = 3,4638$); " Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yapılır." ($X = 3,4130$) ifadelerine " Katılıyorum / Sıklıkla" sınırları içerisinde katılmaktadır.

Müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenleri, "Öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimi (mektup, toplantı, vs.) yapılır." ($X = 3,3804$); "Öğrenilecek konuların ve

etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.” ($X = 3,3514$); “Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmeleri istenir.” ($X = 3,1087$); “Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.” ($X = 3,1087$); “Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.” ($X = 3,0942$); “Öğrencilerin derse karşı tutumları, tutum ölçekleri kullanılarak değerlendirilir.” ($X = 3,0870$); “Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikler yapılamıyor.” ($X = 3,0580$); “Öğrencilerin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verilir.” ($X = 3,0326$); “Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek, değerlendirme işlemine öğrenciler dahil edilir.” ($X = 3,0290$); “ Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.” ($X = 2,8841$); “Öğrencilerin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlanır.” ($X = 2,8804$); “Sınıflarımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.” ($X = 2,8804$); “Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.” ($X = 2,8587$); “ Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde ders, o yönde işlenmeye devam edilir.” ($X = 2,8297$); “ Öğrencilerin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlanır.” ($X = 2,7971$); “Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenlenemiyor.” ($X = 2,7319$) ifadelerine “Kararsızım / Ara sıra” sınırları içerisinde katılmaktadır.

Müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenleri, “Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil, çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.” ($X = 2,5543$); “ Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.” ($X = 2,5145$); “Ekonomik yetersizliklerden dolayı okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılamıyor.” ($X = 2,4130$); “Okulda teknolojiden (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) yararlanma olanağımız yok.” ($X = 2,3080$); “Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.” ($X = 2,2645$); “ Tüm öğretmenler farklı etkinlikler uygulamadığı sürece, tek kişinin farklı etkinlikler uygulamasının bir anlamı olduğuna inanmıyorum.” ($X = 2,2428$); “Öğrencilerden konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını

gösterebilecek günlükler tutmaları istenir." ($X = 2,1993$); "Farklı etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum." ($X = 2,1123$); "Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için nasıl değerlendirme yapılacağı bilinmemektedir." ($X = 2,0906$); "Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip değiliz." ($X = 2,0688$); "Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar." ($X = 1,9348$); "Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yapıldığı zaman tepki gösteriyorlar." ($X = 1,8986$) ifadelerine "Katılmıyorum / Nadiren" sınırları içerisinde katılmaktadır.

Her maddedeki sayıları belirleyen yüzdelerin de dahil olduğu tablolar aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4.3. Anket sorusu 1'in Analizleri:

	<i>N</i>	%
Hiçbir zaman	35	12,7
Nadiren	132	47,8
Sıklıkla	72	26,1
Her zaman	37	13,4
Toplam	276	100,0

"Öğrencilerin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlanır." maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 12,7'si hiçbir zaman, % 47,8'i nadiren, % 26,1'i sıklıkla, % 13,4'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre dersin hedeflerini öğrenciler belirlemelidir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun dersin hedeflerini belirlerken öğrencileri bu sürece dahil etmediği yorumu yapılabilir. Bu sonuç Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları ile bağlantılı olarak olumsuz bir sonuçtur.

Tablo 4.4. Anket sorusu 2'nin Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	43	15,6
Nadiren	66	23,9
Ara sıra	80	29,0
Sıklıkla	55	19,9
Her zaman	32	11,6
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 15,6'sı hiçbir zaman, % 23,9'u nadiren, %29,0'u ara sıra, % 19,9'u sıklıkla, % 11,6'sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre dersin konularını öğrenciler belirlemelidir. Bu nedenle ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumsuz yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.5. Anket sorusu 3'ün Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	24	8,7
Nadiren	43	15,6
Ara sıra	125	45,3
Sıklıkla	68	24,6
Her zaman	16	5,8
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 15,6’sı hiçbir zaman, % 23,9’u nadiren, %29,0’u ara sıra, % 19,9’u sıklıkla, % 11,6’sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’na göre dersin etkinliklerini öğrenciler belirlemektedir. Ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları’na yönelik olarak olumsuz yanıtladığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.6. Anket sorusu 4’ün Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	26	9,4
Nadiren	67	24,3
Ara sıra	111	40,2
Sıklıkla	72	26,1
Toplam	276	100,0

“Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde ders, o yönde işlenmeye devam edilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,4’ü hiçbir zaman, % 24,3’ü nadiren, %40,2’si ara sıra, % 26,1’i de sıklıkla şeklinde yanıtlamıştır.

Özden’e (2005) göre eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir. Maddeyi yanıtlayanların birçoğu bu maddeyi, ders akışı içerisinde böyle bir durumun her zaman geçerli olmadığını belirtecek şekilde yanıtlamışlardır. Bu durumun, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları’na yönelik olarak olumsuz bir uygulama biçimi olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 7. Anket sorusu 5'in Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	161	58,3
Her zaman	115	41,7
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 58,3'ü sıklıkla, % 41,7'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre öğrencinin önceden sahip olduğu bilgiler öğrenmeyi kolaylaştırıp zorlaştırabilir. Bu nedenle öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenmeli, dersin akışı buna uygun olarak şekillendirilip ders planı buna göre yapılmalıdır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi göz önünde bulundurmaktadır.

Tablo 4.8. Anket sorusu 6'nın Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	155	56,2
Her zaman	121	43,8
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmaları sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 56,2'si sıklıkla, % 43,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur. Yeni bilgilerin önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilerek kalıcı olması sağlanır. Bu nedenle maddeyi yanıtlayanların birçoğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.9. Anket sorusu 7'nin Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	150	54,3
Her zaman	126	45,7
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 54,3'ü sıklıkla, % 45,7'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre öğrenme, sınıf ve okulla sınırlandırılmayarak okul dışına da taşınabilir. Bu nedenle öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlandığı zaman öğrenme süreci saha verimli olacaktır. Ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlayarak öğrenme sürecini öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarını da kapsayacak şekilde düzenledikleri ve bunun için gerekli ortamı sağladıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 4.10. Anket sorusu 8'in Analizleri:

	N	%
Ara sıra	56	20,3
Sıklıkla	123	44,6
Her zaman	97	35,1
Toplam	276	100,0

“Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorulur.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %20,3'ü ara sıra, % 44,6'sı sıklıkla, % 35,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Özden'e (2005) göre, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın temel aldığı ilkelerden bazıları öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme ve öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarıp ve bu görüşlere değer vermedir. Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorularak bu sağlanabilir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı, öğrencileri araştırmaya teşvik edici bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11. Anket sorusu 9'un Analizleri:

	N	%
Ara sıra	63	22,8
Sıklıkla	140	50,7
Her zaman	73	26,4
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %22,8'i ara sıra, % 50,7'si sıklıkla, % 26,4'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak öğrenme ortamında öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar. Bu tür çalışmalar öğrenciler arasında işbirliği, iş bölümü, paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu davranış özelliklerinin kazanılmasında önemli yer tutar. Bu nedenle öğrenme ortamında bu tür çalışmalara yer verilmelidir. Ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Anket sorusu 10'un Analizleri:

	N	%
Ara sıra	107	38,8
Sıklıkla	104	37,7
Her zaman	65	23,6
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmaları sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %38,8'i ara sıra, % 37,7'si sıklıkla, % 23,6'sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre öğrencilerin doğal merakı desteklenerek eğitim programı öğrenen görüşlerine göre değiştirilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin belirli projeler üzerinde değil de merak ettikleri herhangi bir konuda çalışma yapmaları sağlanmalıdır. Ankete katılanların çoğunluğu öğrencilerini projeler üzerinde çalışmaya teşvik ederek olumlu bir tavır sergilese de öğrencilere konu sınırlaması getirmemeleri gerektiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.13. Anket sorusu 11'in Analizleri:

	N	%
Ara sıra	93	33,7
Sıklıkla	116	42,0
Her zaman	67	24,3
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışı gerçekleştirilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %33,7'si ara sıra, % 42,0'si sıklıkla, % 24,3'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrencilerin yaptıklarını sergilemesi, kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamak yanında aralarında oluşan bilgi akışı Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun bir ders uygulamasıdır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.14. Anket sorusu 12'nin Analizleri:

	N	%
Ara sıra	67	24,3
Sıklıkla	156	56,5
Her zaman	53	19,2
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %24,3'ü ara sıra, % 56,5'i sıklıkla, % 19,2'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıklar öğrenmeyi etkilemektedir. Bu nedenle her yönden öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı, öğrencilerinin öğrenme özelliklerine önem verip bu yönde uğraş verdikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 4.15. Anket sorusu 13'ün Analizleri:

	N	%
Ara sıra	67	24,3
Sıklıkla	146	52,9
Her zaman	63	22,8
Toplam	276	100,0

“Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceği düşünülerek farklı etkinlikler düzenlenir ve uygulanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %24,3'ü ara sıra, % 52,9'u sıklıkla, % 22,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre ders sırasında düzenlenecek farklı etkinlikler öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır. Bunun yanında farklı öğretim yöntemleri ve farklı teknikler, farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıp her öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sağlayacaktır. Buna göre ankete katılanların çoğunluğunun Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na uygun olarak ders sırasında farklı etkinlikler düzenleyip uyguladığı, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.16. Anket sorusu 14'ün Analizleri:

	N	%
Ara sıra	38	13,8
Sıklıkla	155	56,2
Her zaman	83	30,1
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanılır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %13,8'i ara sıra, % 56,2'si sıklıkla, % 30,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Ders sırasında konuyla bağlantılı farklı araç gereçler kullanılması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır. Buna göre ankete katılanların çoğunluğunun ders sırasında, öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyallerini kullandığı söylenebilir.

Tablo 4.17. Anket sorusu 15'in Analizleri:

	N	%
Nadiren	47	17,0
Ara sıra	118	42,8
Sıklıkla	70	25,4
Her zaman	41	14,9
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimi (mektup, toplantı, vs.) yapılır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 17,0'si nadiren, %42,8'i ara sıra, % 25,4'ü sıklıkla, % 14,9'u her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına göre veliler eğitim sürecine dahil olmalı, öğrenci – veli – okul arasında sürekli iletişim sağlanmalıdır. Bu nedenle sürekli olarak bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli, velilerin eğitim sürece aktif katılımını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Elde edilen verilere göre mevcut duruma bakılırsa bu tarz uygulamaların ara sıra yapılmakta olduğu söylenebilir. Bu durumun Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumsuz bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4.18. Anket sorusu 16'nın Analizleri:

	N	%
Ara sıra	93	33,7
Sıklıkla	135	48,9
Her zaman	48	17,4
Toplam	276	100,0

“Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %33,7'si ara sıra, % 48,9'u sıklıkla, % 17,4'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre öğrencilerin olaylara farklı bakış açıları ile bakmasını sağlamak, onların görüşlerine değer vermek gerekmektedir. Bunun yanında öğrenenler araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırırlar. Öğrenme de etkin olarak eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanmaktadır. Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.19. Anket sorusu 17'nin Analizleri:

	N	%
Ara sıra	64	23,2
Sıklıkla	144	52,2
Her zaman	68	24,6
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik edilir. (örneğin; internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %23,2'si ara sıra, % 52,2'si sıklıkla, % 24,6'sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre bilgiye ulaşırken öğretmenin rolü öğrenciye yol gösterici olmaktır. Buna göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.20. Anket sorusu 18'in Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	93	33,7
Her zaman	183	66,3
Toplam	276	100,0

“Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişim sağlanmaya çalışılır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 33,7'si sıklıkla, % 66,3'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrenme sürecinde sınıf içi iletişim çift yönlü ve saygıya dayalı olmalıdır. Öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı ve etkili bir iletişimin olması demokratik, yapılandırmacı bir sınıf ortamının oluşturulması için çok önemlidir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.21. Anket sorusu 19'un Analizleri:

	N	%
Ara sıra	39	14,1
Sıklıkla	120	43,5
Her zaman	117	42,4
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmenlerinin veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %14,1'i ara sıra, % 43,5'i sıklıkla, % 42,4'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda olumlu sınıf atmosferi yaratılması öğrenme sürecini de olumlu etkileyecektir. Olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasında öğrencilerin normal ses tonu ile iletişimde bulunmaları önemli yere sahiptir. Ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.22. Anket sorusu 20'nin Analizleri:

	N	%
Ara sıra	84	30,4
Sıklıkla	113	40,9
Her zaman	79	28,6
Toplam	276	100,0

“Normal ses tonuyla konuşmak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterlidir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %30,4'ü ara sıra, % 40,9'u sıklıkla, % 28,6'sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Ses tonu öğrenci üzerinde etkilidir. Yüksek ses tonu, öğrencilerde baskıya ve korkuya neden olacağından, öğrencinin öğrenme sürecindeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Düşük ses tonu ise, öğretmeni ve konuyu dikkate almamaya neden olabilir. Öğretmenin normal ses tonu ile arkadaşça yaklaşımı, öğrencileri rahatlatıp kendilerini baskı altında hissetmelerini engelleyecektir. Bu nedenle ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.23. Anket sorusu 21'in Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	157	56,9
Her zaman	119	43,1
Toplam	276	100,0

“Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından demokratiktir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 56,9'u sıklıkla, % 43,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımında sınıf içerisinde demokratik bir ortam olmalı, kararlar alınırken öğrenci ile öğretmenler karar sürecine aktif olarak katılmalı ve kararlar ortak alınmalıdır. Ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.24. Anket sorusu 22'nin Analizleri:

	N	%
Ara sıra	68	24,6
Sıklıkla	146	52,9
Her zaman	62	22,5
Toplam	276	100,0

“Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verilir.” maddesini, maddeyi %24,6'sı ara sıra, % 52,9'u sıklıkla, % 22,5'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrenciler ancak kendi alacakları kararlara kolayca uyabilirler. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımında Öğrenciler sınıf düzeninin sağlanması ve kuralların belirlenmesinde karar alma sürecine katılmalı, kararlar öğretmenle birlikte görüş birliğine varılarak alınmalıdır. Buna göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.25. Anket sorusu 23'ün Analizleri:

	N	%
Ara sıra	62	22,5
Sıklıkla	129	46,7
Her zaman	85	30,8
Toplam	276	100,0

“Sınıfta, sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırca öğrenciler bu sorunun çözümüne katılmaya teşvik edilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %22,5'i ara sıra, % 46,7'si sıklıkla, % 30,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrenme sürecinde kural belirleyiciler öğrencilerdir. Süreçteki her şeyde öğrenci aktiftir. Bu nedenle sınıf yönetimi konusunda öğrenciler de söz sahibi olup görev alır. Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.26. Anket sorusu 24'ün Analizleri:

	N	%
Ara sıra	37	13,4
Sıklıkla	124	44,9
Her zaman	115	41,7
Toplam	276	100,0

“Öğrenciler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %13,4'ü ara sıra, % 44,9'u sıklıkla, % 41,7'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Sınıf içi iletişim ve etkileşim öğrenmeyi kolaylaştıracağı için elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı düşünülebilir.

Tablo 4.27. Anket sorusu 25'in Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	77	27,9
Her zaman	199	72,1
Toplam	276	100,0

"Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesi sağlanmaya çalışılır." maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 27,9'u sıklıkla, % 72,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na eğitim öğrenci merkezlidir. Eğitim ortamı her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, her öğrencinin kendini arkadaşları ile eşit fırsatlara sahip hissedeceği şekilde düzenlenmelidir. Ankete katılanların çoğunluğunun verdiği yanıtlara göre okullardaki mevcut durumun bu maddeyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 428. Anket sorusu 26'nın Analizleri:

	N	%
Ara sıra	60	21,7
Sıklıkla	136	49,3
Her zaman	80	29,0
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yapılır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %21,7’si ara sıra, % 49,3’ü sıklıkla, % 29,0’u her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı’na göre değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemler veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile değerlendirme gerçekleştirilir. Buna göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları’na yönelik olarak olumlu yanıtladığı, okullarda bu becerilerin değerlendirilmesi için gözlemin sıkça yapıldığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.29. Anket sorusu 27’nin Analizleri:

	N	%
Ara sıra	27	9,8
Sıklıkla	150	54,3
Her zaman	99	35,9
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeler değerlendirilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %9,8’i ara sıra, % 54,3’ü sıklıkla, % 35,9’u her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı’na göre bireysel çalışmanın yanında grup çalışmalarına da yer verilir. Araştırma ve proje yöntemleri, bireysel veya grup çalışmalarında sıkça kullanılır. Araştırma ve projelerin verilmesi kadar değerlendirilmesi de önemli yere sahiptir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun, öğrencilerin yaptığı araştırma ve projeleri değerlendirdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.30. Anket sorusu 28'in Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	26	9,4
Nadiren	62	22,5
Ara sıra	77	27,9
Sıklıkla	84	30,4
Her zaman	27	9,8
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin derse karşı tutumları, tutum ölçekleri kullanılarak değerlendirilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,4'ü hiçbir zaman, % 22,5'i nadiren, %27,9'u ara sıra, % 30,4'ü sıklıkla, % 9,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Değerlendirme değişik yöntemlerle yapılabilir. Tutum ölçeği de Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'nda kullanılan farklı değerlendirme yöntemlerinden biridir. Ankete katılanların verdiği yanıtlara göre bu yöntemin henüz tam olarak uygulanmadığı sonucuna varılabilir. Bu durum Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre olumsuz bir durumdur.

Mevcut duruma bakıldığı zaman bu yaklaşımın önemli unsurlarından olan tutum ölçekleriyle değerlendirme yönteminin, henüz tam olarak kullanılamaması eğitim sisteminin yeni yaklaşıma tam olarak hazır olmadığı veya uygulamaların tam olarak benimsenemediği sonucuna varılabilir.

Tablo 4.31. Anket sorusu 29'un Analizleri:

	N	%
Nadiren	49	17,8
Ara sıra	91	33,0
Sıklıkla	109	39,5
Her zaman	27	9,8
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yapılır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 17,8'i nadiren, %33,0'ü ara sıra, % 39,5'i sıklıkla, % 9,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Görüşme, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem öğrencilerle diyalog kurmayı sağlamanın yanında onların fikirlerine değer verildiğini onlara hissettirmenin bir yoludur. Ankete katılanlar, bu yöntemin eğitim sistemimizde henüz tam olarak kullanılmadığı yorumunun yapılmasını sağlayacak yanıtlar vermişleridir.

Tablo 4.32. Anket sorusu 30'un Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	86	31,2
Nadiren	94	34,1
Ara sıra	62	22,5
Sıklıkla	23	8,3
Her zaman	11	4,0
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerden konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını gösterebilecek günlükler tutmaları istenir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 31,2'si hiçbir zaman, % 34,1'i nadiren, %22,5'i ara sıra, % 8,3'ü sıklıkla, % 4,0'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre her bilgi, her düşünce önemlidir. Öğrencinin yarattığı her düşünceyi, hissettiği her duyguyu yapılandırarak yeni bilgilere ulaşılmaya çalışılır. Bu nedenle günlük tutmak önemli bir yöntemdir. Ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumsuz yanıtladığı, okullarda böyle bir uygulamanın kullanılmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.33. Anket sorusu 31'in Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	26	9,4
Nadiren	54	19,6
Ara sıra	100	36,2
Sıklıkla	78	28,3
Her zaman	18	6,5
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek, değerlendirme işlemine öğrenciler dahil edilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,4'ü hiçbir zaman, % 19,6'sı nadiren, %236,2si ara sıra, % 28,3'ü sıklıkla, % 6,5'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre öğrenme süreç içerisinde gerçekleşir. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci aktiftir. Bu nedenle öğrenmenin her basamağında değerlendirme sürecine öğrenci de dahil edilmektedir. Değerlendirme, öğretmenin öğrencilerini çeşitli yöntemlerle değerlendirmesi yanında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlayarak yapılır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun öğrenciyi değerlendirme sürecine katmayarak Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre olumsuz davranış sergilediği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.34. Anket sorusu 32'nin Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	25	9,1
Nadiren	39	14,1
Ara sıra	110	39,9
Sıklıkla	85	30,8
Her zaman	17	6,2
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmeleri istenir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,1'i hiçbir zaman, % 14,1'i nadiren, %39,9'u ara sıra, % 30,8'i sıklıkla, % 6,2'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaları'nda öğrenciler kendi kendilerini ve sınıf arkadaşlarını değerlendirebilir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun böyle bir uygulamayı tam olarak yapmadıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 4.35. Anket sorusu 33'ün Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	29	10,5
Nadiren	19	6,9
Ara sıra	62	22,5
Sıklıkla	96	34,8
Her zaman	70	25,4
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmaları istenir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 10,5'i hiçbir zaman, % 6,9'u nadiren, %22,5'i ara sıra, % 34,8'i sıklıkla, % 25,4'ü her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir. Öğrencilerin çalışmalarının tümü portfolyo adı verilen gelişim dosyalarının içerisinde yer alır. Ankete katılanların çoğunluğunun verdiği yanıtlara göre okullarda bu tarz uygulamaların yapıldığı söylenebilir.

Tablo 4.36. Anket sorusu 34'ün Analizleri:

	N	%
Ara sıra	30	10,9
Sıklıkla	98	35,5
Her zaman	148	53,6
Toplam	276	100,0

“Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmaları sergilenir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %10,9'u ara sıra, % 35,5'i sıklıkla, % 53,6'sı her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda da önceden uygulanan eğitim modellerinde olduğu gibi öğrencilerin sınıf içerisinde yaptığı çalışmalar sergilenmektedir. Ankete katılanların çoğunluğunun sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmalarını sergilediği söylenebilir.

Tablo 4.37. Anket sorusu 35'in Analizleri:

	N	%
Sıklıkla	124	44,9
Her zaman	152	55,1
Toplam	276	100,0

“Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 44,9'u sıklıkla, % 55,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda sınıf düzeni öğrencilere uygun olacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Ankete katılanların çoğunluğunun sınıftaki eşyaları öğrencilere uygun olacak şekilde ayarladığı söylenebilir.

Tablo 4.38. Anket sorusu 36'nın Analizleri:

	N	%
Ara sıra	39	14,1
Sıklıkla	108	39,1
Her zaman	129	46,7
Toplam	276	100,0

“Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların %14,1'i ara sıra, % 39,1'i sıklıkla, % 46,7'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre sınıftaki her eşya yapılacak etkinliğe uygun olarak yeniden düzenlenip konuya uygun şekilde yerleri değiştirilerek kullanılabilir. Bu düzenlemeler yapılırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus sınıf düzeninin öğrencilere uygunluğudur. Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğunun bu düzenlemeyi sıklıkla yaptığı söylenebilir.

Tablo 4.39. Anket sorusu 37'nin Analizleri:

	N	%
Nadiren	21	7,6
Ara sıra	85	30,8
Sıklıkla	96	34,8
Her zaman	74	26,8
Toplam	276	100,0

“Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşleri alınır.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 7,6'sı nadiren, %30,8'i ara sıra, % 34,8'i sıklıkla, % 26,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda sınıf düzeni yapılırken öğrenci görüşleri de alınmalıdır. Öğrenme sürecine ve ortamına dahil olan öğrenci bu süreçte alınacak her kararda söz hakkına sahip olmalıdır. Elde edilen verilere göre bu uygulamanın genel anlamda yapıldığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.40. Anket sorusu 38'in Analizleri:

	N	%
Nadiren	15	5,4
Ara sıra	56	20,3
Sıklıkla	130	47,1
Her zaman	75	27,2
Toplam	276	100,0

"Sınıf içerisinde öğrenciler bilgi alış-verişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler." maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 5,4'ü nadiren, %20,3'ü ara sıra, % 47,1'i sıklıkla, % 27,2'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre, sınıf içerisinde gerçekleştirilecek her türlü etkinlikte, hatta öğrenme sürecinin nasıl olacağını belirlemede bile öğrenciler söz sahibidir. Öğrenme sürecinde önemli olan öğrencinin arkadaşları ile rahatça iletişime girebilmesini sağlamaktır. Ankete katılanların çoğunluğu bu uygulamaların sıklıkla yapıldığını belirtmiştir.

Tablo 4.41. Anket sorusu 39'un Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	25	9,1
Nadiren	46	16,7
Ara sıra	43	15,6
Sıklıkla	88	31,9
Her zaman	74	26,8
Toplam	276	100,0

“Sınıflarımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video, TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,1'i hiçbir zaman, % 16,7'si nadiren, %15,6'sı ara sıra, % 31,9'u sıklıkla, % 26,8'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'nda, öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kalıcı olarak yapılandırmalarına fırsat veren öğrenme materyallerinin ve teknolojinin kullanılması gerekmektedir. Yapılandırımcı ortamlar öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar. Elde edilen verilere göre okullarda ve sınıflarda gerekli teknolojilerinin kullanılması için uygun ortamın mevcut olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.42. Anket sorusu 40'in Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	62	22,5
Nadiren	55	19,9
Ara sıra	60	21,7
Sıklıkla	52	18,8
Her zaman	47	17,0
Toplam	276	100,0

“Sınıflarımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 22,5'i hiçbir zaman, % 19,9'u nadiren, %21,7'si ara sıra, % 18,8'i sıklıkla, % 17,0'si her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'nda öğrenme sürecinde değişik yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için ortamın bu uygulamaların yapılmasına uygun olması gerekmektedir. Ankete katılanların çoğunluğu sınıfların birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniş olmadığı görüşündedir.

Tablo 4.43. Anket sorusu 41'in Analizleri:

	N	%
Hiçbir zaman	27	9,8
Nadiren	36	13,0
Ara sıra	56	20,3
Sıklıkla	96	34,8
Her zaman	61	22,1
Toplam	276	100,0

“Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.” maddesini, maddeyi yanıtlayanların % 9,8'i hiçbir zaman, % 13,0'ü nadiren, %20,3'ü ara sıra, % 34,8'i sıklıkla, % 22,1'i her zaman şeklinde yanıtlamıştır.

Eğitim sisteminde yapılan yapılandırma çalışmalarına göre sınıf mevcudunun 20 – 25 öğrenci olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sonuca göre ankete katılanların, sınıf mevcutlarının öğrenci çalışmalarına rehberlik etme konusunda uygun olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.44. Anket sorusu 42'nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	11	4,0
Katılmıyorum	42	15,2
Kararsızım	40	14,5
Katılıyorum	129	46,7
Tamamen katılıyorum	54	19,6
Toplam	276	100,0

“Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğumuz için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.” maddesini, ankete katılanların % 4,0'ü hiç katılmıyorum, % 15,2'si katılmıyorum, % 14,5'i kararsızım, % 46,7'si katılıyorum, % 19,6'sı tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre derste işlenecek konu ve ders hedefleri öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Bakanlık tarafından belirlenen konu ve programa uyma zorunluluğu olmamalı, bu konuda esnek olunabilmelidir. Buna bağlı olarak ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumsuz yanıtladıkları söylenebilir.

Tablo 4.45. Anket sorusu 43'ün Analizleri:

	N	%
Katılmıyorum	51	18,5
Kararsızım	36	13,0
Katılıyorum	147	53,3
Tamamen katılıyorum	42	15,2
Toplam	276	100,0

“Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.”

maddesini, ankete katılanların % 18,5'i katılmıyorum, % 13,0'ı kararsızım, % 53,3'ü katılıyorum, % 15,2'si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre ders sırasında farklı etkinlikler yapılarak öğrenme sürecinin verimliliği artırılabilir. Mevcut duruma bakılırsa ankete katılanların birçoğu çok uzun zaman aldığından farklı etkinlikleri sınıfta uygulayamıyor. Bu duruma göre, bu madde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre olumsuz olarak yanıtlanmıştır.

Tablo 4.46. Anket sorusu 44'ün Analizleri:

	N	%
Katılmıyorum	54	19,6
Kararsızım	21	7,6
Katılıyorum	144	52,2
Tamamen katılıyorum	57	20,7
Toplam	276	100,0

“Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.” maddesini, ankete katılanların % 19,6'sı katılmıyorum, % 7,6'sı kararsızım, % 52,2'si katılıyorum, % 20,7'si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre öğrenciler derste aktif olmalı, öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak faaliyetler düzenlenmelidir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumsuz yanıtladığı ve zaman kısıtlamasının bu tür uygulamaların yapılmasını engellediği söylenebilir.

Tablo 4.47. Anket sorusu 45'in Analizleri:

	N	%
Katılmıyorum	50	18,1
Kararsızım	20	7,2
Katılıyorum	152	55,1
Tamamen katılıyorum	54	19,6
Toplam	276	100,0

“Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.” maddesini, ankete katılanların % 18,1'i katılmıyorum, % 7,2'si kararsızım, % 55,1'i katılıyorum, % 19,6'sı tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na uygun olarak düzenlenecek ders planında her şey göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak ders sırasında oluşacak değişiklikler düşünülmeli, ders planı esnek olmalıdır. Yapılacak etkinlikler planlanırken zaman detayı göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurlardandır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğu ders saatlerinin sınırlı olmasının, bazı etkinliklerin uygulanmasını engellediğini düşünmektedir, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.48. Anket sorusu 46'nın Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	12	4,3
Katılmıyorum	57	20,7
Kararsızım	58	21,0
Katılıyorum	120	43,5
Tamamen katılıyorum	29	10,5
Toplam	276	100,0

“Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.” maddesini, ankete katılanların % 4,3’ü hiç katılmıyorum, % 20,7’si katılmıyorum, % 21,0’i kararsızım, % 43,5’i katılıyorum, % 10,5’i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’na göre öğrenilecek konu ve etkinlikler öğrenciler tarafından seçilip, belirlenmelidir. Bundan dolayı ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’na göre olumsuz yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.49. Anket sorusu 47’nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	13	4,7
Katılmıyorum	88	31,9
Kararsızım	58	21,0
Katılıyorum	90	32,6
Tamamen katılıyorum	27	9,8
Toplam	276	100,0

“Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.” maddesini, ankete katılanların % 4,7’si hiç katılmıyorum, % 31,9’u katılmıyorum, % 21,0’i kararsızım, % 32,6’sı katılıyorum, % 9,8’i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları’na göre öğrencilerin birlikte yapacağı grup çalışmaları öğrenmeyi kolaylaştırarak, bilginin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okul ve okul dışındaki eğitim sürecinde öğrencilerin grup çalışması yapabilmelerine olanak sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Elde edilen verilere göre mevcut duruma bakılırsa tüm okulların aynı olanak ve imkanlara sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.50. Anket sorusu 48'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	18	6,5
Katılmıyorum	74	26,8
Kararsızım	67	24,3
Katılıyorum	98	35,5
Tamamen katılıyorum	19	6,9
Toplam	276	100,0

“Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.” maddesini, ankete katılanların % 6,5'i hiç katılmıyorum, % 26,8'i katılmıyorum, % 24,3'ü kararsızım, % 35,5'i katılıyorum, % 6,9'u tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre veli de eğitim sürecine dahil olmalı ve öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmelidir. Ankete katılanların büyük çoğunluğunun, mevcut duruma göre velilerin, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmediğini düşündüğü söylenebilir.

Tablo 4.51. Anket sorusu 49'un Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	73	26,4
Katılmıyorum	135	48,9
Kararsızım	32	11,6
Katılıyorum	36	13,0
Toplam	276	100,0

“Farklı etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum.” maddesini, ankete katılanların % 26,4'ü hiç katılmıyorum, % 48,9'u katılmıyorum, % 11,6'sı kararsızım, % 13,0'ü katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre, ders sırasında farklı etkinlikler yapılmalıdır. Bunun için öğretmenlerin farklı etkinlikler konusunda bilgisi olmalı ve bu etkinlikleri yerine göre seçip uygulayabilmelidirler. Elde edilen verilere göre, ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.52. Anket sorusu 50'nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	81	29,3
Katılmıyorum	134	48,6
Kararsızım	22	8,0
Katılıyorum	39	14,1
Toplam	276	100,0

"Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip değiliz." maddesini, ankete katılanların % 29,3'ü hiç katılmıyorum, % 48,6'sı katılmıyorum, % 8,0'ı kararsızım, % 14,1'i katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Farklı etkinlikleri uygulamak, bu etkinliklerle ilgili kaynaklara sahip olmayı gerektirir. Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğu Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip olduğunu ifade ederek, bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.53. Anket sorusu 51'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	70	25,4
Katılmıyorum	140	50,7
Kararsızım	37	13,4
Katılıyorum	29	10,5
Toplam	276	100,0

“Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için nasıl değerlendirme yapılacağı bilinmemektedir.” maddesini, ankete katılanların % 25,4'ü hiç katılmıyorum, % 50,7'si katılmıyorum, % 13,4'ü kararsızım, % 10,5'i katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre farklı etkinlikleri uygulamak farklı değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Her yöntemin kendine göre bir değerlendirme şekli vardır. Ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.54. Anket sorusu 52'nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	74	26,8
Katılmıyorum	164	59,4
Kararsızım	20	7,2
Katılıyorum	18	6,5
Toplam	276	100,0

“Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.” maddesini, ankete katılanların % 26,8'i hiç katılmıyorum, % 59,4'ü katılmıyorum, % 7,2'si kararsızım, % 6,5'i katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre, öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için aktif olarak değişik etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Ders, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlenebilir, ders sırasında konu değişebilir. Bu nedenle ders planlanırken, ders sırasında oluşabilecek her değişiklik için hazırlıklı olunmalı, farklı öğrenme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olunmalıdır. Bu hazırlıklar ders sırasında ortaya çıkacak her türlü sorunun çözülmesine yardımcı olur. Ankete katılanların çoğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre olumlu yönde yanıtlamıştır.

Tablo 4.55. Anket sorusu 53'ün Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	38	13,8
Katılmıyorum	90	32,6
Kararsızım	33	12,0
Katılıyorum	96	34,8
Tamamen katılıyorum	19	6,9
Toplam	276	100,0

"Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor." maddesini, ankete katılanların % 13,8'i hiç katılmıyorum, % 32,6'sı katılmıyorum, % 12,0'si kararsızım, % 34,8'i katılıyorum, % 6,9'u tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre farklı etkinlikler içeren ders planları hazırlanmalıdır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu olarak yanıtlamıştır.

Tablo 4.56. Anket sorusu 54'ün Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	43	15,6
Katılmıyorum	65	23,6
Kararsızım	30	10,9
Katılıyorum	109	39,5
Tamamen katılıyorum	29	10,5
Toplam	276	100,0

“Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikler yapılamıyor.” maddesini, ankete katılanların % 15,6'sı hiç katılmıyorum, % 23,6'sı katılmıyorum, % 10,9'u kararsızım, % 39,5'i katılıyorum, % 10,5'i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre sınıf mevcudu çok önemlidir. Dersin verimli geçmesi ile sınıf mevcudu arasında önemli bir ilişki vardır. Sınıf mevcudunun 20 – 25 kişi arasında olması dersin verimliliği açısından önemli bir durumdur. Ankete katılanların büyük çoğunluğunun Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun bir düşünce ile bu maddeyi yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.57. Anket sorusu 55'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	75	27,2
Katılmıyorum	122	44,2
Kararsızım	23	8,3
Katılıyorum	43	15,6
Tamamen katılıyorum	13	4,7
Toplam	276	100,0

“Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.” maddesini, ankete katılanların % 27,2’si hiç katılmıyorum, % 44,2’si katılmıyorum, % 8,3’ü kararsızım, % 15,6’sı katılıyorum, % 4,7’si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’na göre ders ortamında katı kurallar olmamalı, varolan kurallar da öğrenciler öğretmenler ile birlikte belirlemelidir. Katı kurallar öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir. Bazı etkinliklerin yapısı gereği sınıfta yüksek ses çıkmasına neden olabilir. Bu durum hoşgörü ile karşılanmalıdır. Elde edilen verilere göre sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticileri için bir sorun teşkil etmiyor, denebilir.

Tablo 4.58. Anket sorusu 56’nın Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	117	42,4
Katılmıyorum	110	39,9
Kararsızım	22	8,0
Katılıyorum	14	5,1
Tamamen katılıyorum	13	4,7
Toplam	276	100,0

“Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yapıldığı zaman tepki gösteriyorlar.” maddesini, ankete katılanların %42,4’ü hiç katılmıyorum, % 39,9’u katılmıyorum, % 8,0’i kararsızım, % 5,1’i katılıyorum, % 4,7’si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’nda okul yöneticilerinin yeniliğe açık, hoşgörülü, demokratik kişiler olması gerekmektedir. Elde edilen verilere göre, ankete katılanların çoğunluğu okul yöneticilerinin yenilik taraftarı olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’na göre olumludur, denilebilir.

Tablo 4.59. Anket sorusu 57'nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	71	25,7
Katılmıyorum	127	46,0
Kararsızım	31	11,2
Katılıyorum	34	12,3
Tamamen katılıyorum	13	4,7
Toplam	276	100,0

“Tüm öğretmenler farklı etkinlikler uygulamadığı sürece, tek kişinin farklı etkinlikler uygulamasının bir anlamı olduğuna inanmıyorum.” maddesini, ankete katılanların % 25,7'si hiç katılmıyorum, % 46,0'sı katılmıyorum, % 11,2'si kararsızım, % 12,3'ü katılıyorum, % 4,7'si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, eğitim sistemine adapte edilmeye çalışılan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu güne kadar süregelen klasik eğitim anlayışını bırakıp da yeni bir eğitim anlayışını benimsemek kolay değildir. Yeni bir eğitim anlayışının benimsenmesi, yavaş ilerleyecek bir dönemi işaret eder. Bu nedenle eğitim faaliyetlerini sürdüren herkesin aynı anda bu yaklaşımı benimseyip uygulaması beklenilemez. Bir kişinin bile bu yaklaşımı benimseyip uygulaması, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı açısından olumlu bir gelişmedir. Ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.60. Anket sorusu 58'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	44	15,9
Katılmıyorum	115	41,7
Kararsızım	47	17,0
Katılıyorum	60	21,7
Tamamen katılıyorum	10	3,6
Toplam	276	100,0

“Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil, çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.” maddesini, ankete katılanların % 15,9'u hiç katılmıyorum, % 41,7'si katılmıyorum, % 17,0'si kararsızım, % 21,7'si katılıyorum, % 3,6'sı tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Çoktan seçmeli testler, klasik eğitim anlayışında kullanılan bir değerlendirme türüdür. Yapılandırmacı eğitim anlayışında ise farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Elde edilen verilere göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.61. Anket sorusu 59'un Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	55	19,9
Katılmıyorum	106	38,4
Kararsızım	44	15,9
Katılıyorum	60	21,7
Tamamen katılıyorum	11	4,0
Toplam	276	100,0

“Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.” maddesini, ankete katılanların % 19,9'u hiç katılmıyorum, % 38,4'ü katılmıyorum, % 15,9'u kararsızım, % 21,7'si katılıyorum, % 4,0'ü tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda değerlendirme süreç içerisinde ve farklı değerlendirme yöntemleriyle yapılmaktadır. Bu sonuca göre, ankete katılanların çoğunluğu bu maddeyi Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na yönelik olarak olumlu yanıtlamıştır.

Tablo 4.62. Anket sorusu 60'ın Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	17	6,2
Katılmıyorum	38	13,8
Kararsızım	33	12,0
Katılıyorum	98	35,5
Tamamen katılıyorum	90	32,6
Toplam	276	100,0

“Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.” maddesini, ankete katılanların % 6,2'si hiç katılmıyorum, % 13,8'i katılmıyorum, % 12,0'si kararsızım, % 35,5'i katılıyorum, % 32,6'sı tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre eğitim – öğretim faaliyetlerinin verimli geçmesi için okulların araç – gereç açısından donanımlı olması gerekmektedir. Ankete katılanların çoğunluğunun verdiği yanıtla göre okullarda araç – gereç konusunda eksiklikler bulunmaktadır, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.63. Anket sorusu 61'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	15	5,4
Katılmıyorum	55	19,9
Kararsızım	23	8,3
Katılıyorum	111	40,2
Tamamen katılıyorum	72	26,1
Toplam	276	100,0

"Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmaya uygun değil." maddesini, ankete katılanların % 5,4'ü hiç katılmıyorum, % 19,9'u katılmıyorum, % 8,3'ü kararsızım, % 40,2'si katılıyorum, % 26,1'i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı'na göre eğitim – öğretim faaliyetlerinin verimli geçmesi açısından sınıfların fiziki durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıfların fiziki olarak yetersizliği, eğitim faaliyetlerinin yapılmasını engelleyebilir. Ankete katılanların çoğunluğunun verdiği yanıtla göre sınıfların fiziki durumunun, Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Uygulamaları için yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.64. Anket sorusu 62'nin Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	74	26,8
Katılmıyorum	106	38,4
Kararsızım	18	6,5
Katılıyorum	64	23,2
Tamamen katılıyorum	14	5,1
Toplam	276	100,0

“Ekonomik yetersizliklerden dolayı okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılamıyor.” maddesini, ankete katılanların % 26,8'i hiç katılmıyorum, % 38,4'ü katılmıyorum, % 6,5'i kararsızım, % 23,2'si katılıyorum, % 5,1'i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre, okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi teknoloji ve öğrenme materyallerinin bulunması, etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaratır. Bunun için okulların bu öğrenme araçlarına gerekli bütçeyi ayırması gerekmektedir. Elde edilen verilere göre, ankete katılanların çoğunluğu okullarında bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynakların var olduğunu savunmaktadır, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.65. Anket sorusu 63'ün Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	76	27,5
Katılmıyorum	116	42,0
Kararsızım	20	7,2
Katılıyorum	51	18,5
Tamamen katılıyorum	13	4,7
Toplam	276	100,0

“Okulda teknolojiden (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) yararlanma olanağımız yok.” maddesini, ankete katılanların % 27,5'i hiç katılmıyorum, % 42,0'si katılmıyorum, % 7,2'si kararsızım, % 18,5'i katılıyorum, % 4,7'si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğu okullarında teknolojiden yararlanma olanağının olduğunu belirtmektedir, yorumu yapılabilir.

Tablo 4.66. Anket sorusu 64'ün Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	46	16,7
Katılmıyorum	105	38,0
Kararsızım	28	10,1
Katılıyorum	71	25,7
Tamamen katılıyorum	26	9,4
Toplam	276	100,0

“Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenlenemiyor.” maddesini, ankete katılanların % 16,7'si hiç katılmıyorum, % 38,0'i katılmıyorum, % 10,1'i kararsızım, % 25,7'si katılıyorum, % 9,4'ü tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Farklı öğrenme yöntemleri öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Yaparak – yaşayarak öğrenme, gezi gözlem yöntemi gibi yöntemlerle öğrenci çevresiyle etkileşimde bulunarak bilgiyi yapılandırır. Bu nedenle öğrenme sürecinde bu tür etkinliklere sıkça yer verilmelidir. Buna göre ankete katılanların çoğunluğunun bu maddeyi okullarındaki mevcut duruma bakarak, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları açısından olumlu yanıtladığı söylenebilir.

Tablo 4.67. Anket sorusu 65'in Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	28	10,1
Katılmıyorum	106	38,4
Kararsızım	43	15,6
Katılıyorum	75	27,2
Tamamen katılıyorum	24	8,7
Toplam	276	100,0

“Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.” maddesini, ankete katılanların % 10,1'i hiç katılmıyorum, % 38,4'ü katılmıyorum, % 15,6'sı kararsızım, % 27,2'si katılıyorum, % 8,7'si tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Bu sonuca göre ankete katılanların çoğunluğu öğrencilerin, farklı bilgi kaynaklarına ulaşabildiği görüşündedir.

Tablo 4.68. Anket sorusu 66'nın Analizleri:

	N	%
Hiç katılmıyorum	25	9,1
Katılmıyorum	58	21,0
Kararsızım	11	4,0
Katılıyorum	108	39,1
Tamamen katılıyorum	74	26,8
Toplam	276	100,0

“Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğimiz kütüphaneler yeterli değil.” maddesini, ankete katılanların % 9,1'i hiç katılmıyorum, % 21,0'i katılmıyorum, % 4,0'ü kararsızım, % 39,1'i katılıyorum, % 26,8'i tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Ankete katılanların çoğunluğuna göre okul çevresindeki kütüphaneler yeterli değildir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde cinsiyet değişkeni ile ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi Analizi yapılmıştır. Yapılan t-testinin sonuçları Tablo 4.69' da verilmiştir.

Tablo 4.69. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak cinsiyet değişkenine yönelik T-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P	Açıklama
Kadın	161	228.40	14.91	1,255	274	.211	
Erkek	115	225.93	17.02				P>0.05 Fark Anlamsız

Tablo 4.69'da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ =228.40 ,SS= 14.91) olup, erkek öğretmenlerin ortalaması da ($\bar{X}$ =225.93, SS=17.02)'dir. Bu bulgular kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir ($t=1.225= P>0.05$). Buna göre cinsiyet açısından ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, var olan farkın kadın ve erkek eğitimciler arasında Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüş farklılığından dolayı değil de şans faktöründen kaynaklandığı söylenebilir. Bunun sonucunda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerde cinsiyete dayalı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans (Anova) Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizinin sonuçları Tablo 4.70'te verilmiştir.

Tablo 4.70. KKTC ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile yaşlarına Göre Puanların Anova Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
20-29 yaş (1)	64	226.14	14.83	.199	.897	
30-39 yaş (2)	109	228.04	16.12			P>0.05
40-49 yaş (3)	84	227.34	15.26			Fark
						Anlamsız
50-59 yaş (4)	19	227.84	20.51			
Toplam	276	227.37	15.84			

Tablo 4.70'te görüldüğü gibi, ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile yaşlarına göre puan ortalamaları; 20- 29 yaşa sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 226.14, SS=14.83), 30-39 yaşa sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 228.04, SS=16.12), 40- 49 yaş arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =227.34, SS=15.26), 50-59 yaş arasında olan öğretmenlerin ise ($\bar{X}$ =227.84, SS=20.51)'dir.

Farklı yaşlarda olan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre bulunan F = ,199 değerinin anlamlılık düzeyi 0,199 > 0,05 olduğundan yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı, var olan farkın şans faktöründen kaynaklandığı söylenebilir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans (Anova) Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizinin sonuçları Tablo 4.71'de verilmiştir.

Tablo 4.71. KKTC ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görevlerine Göre Puanların Anova Sonuçları

Görev	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Açıklama
Sınıf öğretmeni (1)	154	228.94	13.52	2.646	.049	
Branş öğretmeni (2)	90	226.85	18.68			P<0.05
Müdür (3)	14	225.21	19.55			Fark
Müdür muavini(4)	18	218.27	13.40			Anlamlı
Toplam	276	227.37	15.84			

Tablo 4.71'de görüldüğü gibi, ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görev durumlarına göre puan ortalamaları; sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 228.94, SS=13.52), branş öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 226.85, SS=18.68), müdürlerin ($\bar{X}$ =225.21, SS=19.55), müdür muavinlerinin ise ($\bar{X}$ =218.27, SS=13.40)'dır.

Farklı görevlerde olan öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görev durumlarına arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (F=2.646, p<.005). Gruplar arasındaki ilişki Tablo 4.72'de verilmiştir.

Tablo 4.72. Göreve Göre Gruplar Arası İlişki

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Görev	Gruplar arası	1957,247	3	652,416	2,646	,049	P < 0,05 Fark anlamlı
	Gruplar içi	67063,565	273	246,557			
	Toplam	69020,812	276				

Farklı görevlerde olan öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile görev durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD testi yapılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.73'te verilmiştir.

Tablo 4.73. Göreve Göre Çoklu Karşılaştırma LSD Sonuçları

(I) GÖREV	(J) GÖREV	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güvenilir Ortalama	
					Düşük Değer	Yüksek Değer
Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	2,0860	2,08340	,318	-2,0156	6,1876
	Müdür	3,7273	4,38318	,396	-4,9020	12,3565
Branş öğretmeni	Müdür muavini	10,6638(*)	3,91135	,007	2,9634	18,3641
	Sınıf öğretmeni	-2,0860	2,08340	,318	-6,1876	2,0156
	Müdür	1,6413	4,51118	,716	-7,2400	10,5225
Müdür	Müdür muavini	8,5778(*)	4,05428	,035	,5960	16,5595
	Sınıf öğretmeni	-3,7273	4,38318	,396	-12,3565	4,9020
	Branş öğretmeni	-1,6413	4,51118	,716	-10,5225	7,2400
	Müdür muavini	6,9365	5,59543	,216	-4,0794	17,9524
Müdür muavini	Sınıf öğretmeni	10,6638(*)	3,91135	,007	-18,3641	-2,9634
	Branş öğretmeni	-8,5778(*)	4,05428	,035	-16,5595	-,5960
	Müdür	-6,9365	5,59543	,216	-17,9524	4,0794

Tablo 4.73.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni ile müdür muavini, branş öğretmeni ile müdür muavini ve müdür muavini ile sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda uygulandığı, müdür muavinlerinin ise uygulanmadığı görüşünde olduğu söylenebilir.

KKTC ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında eğitim durumları ile istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi Analizi yapılmıştır. Yapılan t-testinin sonuçları Tablo 4.74'te verilmiştir.

Tablo 4.74. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine yönelik T-Testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P	Açıklama
Lisans	234	227.88	16.16	1,394	274	.168	
Y.Lisans	42	224.57	13.77				P>0.05 Fark Anlamsız

Tablo 4.74'te görüldüğü gibi lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ =227.88 ,SS= 16.16) ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ =224.57,SS=13.77) arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi istatistik analizinde bulunan değer 1,394 > 0,05 olduğundan ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlı olmadığı söylenebilir. Elde edilen verilerden lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda var olan farkın Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında eğitim durumlarının farklı düzeyde olmasından değil de, şans faktöründen dolayı oluştuğu, eğitim düzeyinin yarattığı bir fark olmadığı söylenebilir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans (Anova) Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizinin sonuçları Tablo 4.75' te verilmiştir.

Tablo 4.75. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemlerine Göre Puanların Anova Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
1-5 yıl (1)	40	227.57	18.09	.758	.581	
6-10 yıl(2)	51	225.86	13.38			P>0.05
11-15 yıl (3)	60	229.10	13.37			Fark
						Anlamsız
16-20 yıl (4)	68	225.11	14.49			
21-25 yıl (5)	34	230.32	21.13			
26 yıl ve üzeri	23	228.21	17.80			
Toplam	276	227.37	15.84			

Tablo 4,75'te görüldüğü gibi, ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemlerine göre puan ortalamaları; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ($\bar{X}$ = 227.57, SS=18.09),6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ($\bar{X}$ = 225.86, SS=13.38),11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ($\bar{X}$ =229.10, SS=13.37), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ($\bar{X}$ =225.11, SS=14.49), 21-55 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ($\bar{X}$ =230.32, SS=21.13), 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin ise ($\bar{X}$ =228.21, SS=17.80) şeklindedir. 0,05

anamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre bulunan $F = ,758$ değerinin anlamlılık düzeyi $0,758 > 0,05$ olduğundan ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşlerinde farkın şans faktöründen kaynaklandığı, meslekteki kıdemlerinin yarattığı bir fark olmadığı yorumu yapılabilir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitime katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans (Anova) Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizinin sonuçları Tablo 4.76' da verilmiştir.

Tablo 4.76. KKTC ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitime katılma durumuna Göre Puanların Anova Sonuçları

Hizmet içi Eğitim Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
Hiç (1)	64	229.45	14.63	2.291	.060	
1 kez (2)	67	225.16	14.76			P>0.05
2 kez (3)	61	226.85	15.62			Fark
3 kez (4)	22	220.59	16.04			Anlamsız
4 kez ve üzeri	62	230.54	17.56			
Toplam	276	227.37	15.84			

Tablo 4.76'da görüldüğü gibi ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitime katılma durumuna göre puan ortalamaları; hiç katılmayan öğretmenlerin ($\bar{X} = 229.45$, $SS=14.63$), 1 kez katılmış olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 225.16$, $SS=14.76$), 2 kez katılmış olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 226.85$, $SS=15.62$), 3 kez katılmış olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 220.59$, $SS=16.04$), 4 kez ve üzerinde katılmış olanların ise ($\bar{X}=230.54$, $SS=17.56$)'dır. İlkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. ($F=2.291$, $p>.005$) Buna göre var olan farkın şans faktöründen kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi Analizi yapılmıştır. Yapılan t-testinin sonuçları Tablo 4.77.'de verilmiştir.

Tablo 4.77. KKTC ilkokullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmamasına yönelik T-Testi sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>	<i>Açıklama</i>
Öğretmen	244	227.46	16.80	2,237	274	.026	
Yönetici	32	220.37	17.35				P<0.05
							Fark
							Anlamlı

Tablo 4.77.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=227.46$, $SS= 16.80$) olup, yöneticilerin ortalaması da ($\bar{X}=220.37$, $SS=17.35$)'dir. Bu

bulgular öğretmenlerin ortalama puanlarının yöneticilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden öğretmen ve yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2.237= P<0.05$).

Tablo 4.77.'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda uygulandığı, yöneticilerin ise uygulanmadığı görüşünde olduğu sonucuna varılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Yapılan araştırma neticesinde varılan sonuçlar alt problemlerde sorulan sorulara yanıtlar şeklinde aşağıda verilmiştir:

KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleri:

1- Araştırma neticesinde elde edilen verilere göre, ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları düşünülmektedir. Okulların fiziki yapısının yetersizliği, teknik açıdan araç – gereç eksikliği, eğitim teknolojisinden her okulda eşit düzeyde yararlanılamaması, okulların nüfusu arasında eşitsizliğin olması, Bakanlığın belirlediği konu ve programlara uyma zorunluluğu, ders sürelerinin kısıtlı olması gibi etkenler eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu gibi nedenlerden ötürü öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarıyla ilgili görüşlerine bakıldığı zaman okullarda konu, hedef ve etkinlikleri öğrencilerin belirlemediği, velilerin okul etkinliklerinden yeterince haberdar edilmediği ortaya çıkmaktadır. Mevcut durumda olumsuz etkilenen eğitim süreci, yeni bir yaklaşıma uygun olarak düzenlenecek yeni eğitim sistemine de hazır olmayacaktır. Buna göre eksiklikler tamamlanmadan yapılacak her etkinlikten tam anlamıyla verim alınamayacaktır.

Yönetici ve öğretmenlerin, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin henüz net görüşlerinin olmadığı söylenebilir. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ülkemiz eğitim sistemine adapte edilmeye çalışılan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Elde edilen verilere göre, yönetici ve öğretmenlerin, öğrenme - öğretme sürecinde yaptığı faaliyetler doğrudan bir başlık altında toplanıp, bir yaklaşıma ait olarak sınıflandırılmamaktadır.

Efe ve diğerlerinin (2007), Nasıl Bir Öğrenme Ortamı? Biyoloji Sınıflarında Öğrenme Ortamı Yapısının Belirlenmesi isimli araştırmalarında, öğrenme ortamında öğrencilerin değişik ilgi ve yeteneklere sahip olmalarına karşın bu doğrultuda sınıf içi aktivite ve öğrenme yöntemlerinin uygulanmadığı, derslerin hızlı işlendiği ve öğretmenlerin ders sırasında başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilendiği, materyal olarak ders kitabı olması, derslerin tek bir yöntemle işlendiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da buna benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Demir ve Şahin'in (2008), "İlköğretim Okullarında 1 – 5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımı'na Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar" isimli araştırmalarında yapılandırmacılık felsefesinin uygulamaya konulmasında alt yapı eksiklikleri giderilmeden başlanmasının programdan beklenen sonuçların alınmamasına neden olabileceği üzerinde durulmuş, uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesi için her şeyden önce uygulayacak olanların istekli ve gayretli olması gerektiği yönünde yorum yapılmıştır.

2- Elde edilen verilere göre yönetici ve öğretmenler, sınıf içi iletişim ve sınıf aktivitelerinde öğrencileri de öğrenme – öğretme ortamına dahil etmekte, etkili ve çift yönlü öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi kurmaya özen göstermekte, demokratik ve saygıya dayalı bir sınıf ortamı oluşturmaktadırlar. Bu durum Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na yönelik olarak olumlu bir davranış şekli olsa da eğitim sisteminin Yapılandırmacı Yaklaşıma uygun olduğu söylenememektedir. Çünkü ülkemiz ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin bir çoğu Geleneksel Eğitim'e uygun olarak

eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdürse de, öğrencileriyle etkili iletişim kurarak, onlara değer verdiğini hissettirmektedirler.

3- Yönetici ve öğretmenler, değerlendirme sürecinde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun çağdaş değerlendirme yöntemleri yerine, Davranışçı Yaklaşım'a uygun olarak düzenlenen Geleneksel Eğitim'e uygun değerlendirme yöntemleri kullanmaktadırlar. Bu uygulama Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bu durum karşısında, öğretmen ve yöneticilerin, Yapılandırmacı Yaklaşım'a uygun değerlendirme teknikleri konusunda, yeterli bilgiye sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

4- Yönetici ve öğretmenler, fiziksel durum açısından okulların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre her okulda fiziksel açıdan eksiklikler bulunmaktadır. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamı, her türlü faaliyetin yapılabilmesi, öğrencinin rahat hareket edebilmesi için uygun büyüklükte olmalı, teknolojik açıdan donanımlı olmalıdır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur'un (2006) Yapılandırmacılık Yaklaşımı'na Göre Hazırlanan Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri isimli araştırmalarının sonucuna göre sınıf öğretmenleri yeni ilköğretim programına ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmektedirler. Karşılaştıkları sorunlar olarak da okullardaki araç-gereç eksikliği ve okulların fiziki yapıları belirtilmiştir. Bununla birlikte okuldaki araç ve gereçlerin yetersiz olduğu, sınıf ortamlarının kullanışsızlığından ve alan darlığından dolayı etkinliklerin verimli bir şekilde yapılamadığı konularına da dikkat çekmişlerdir. Okullarda uygulanan etkinliklerde materyal eksikliği, sınıflardaki oturma düzeninin uygun olmayışı ve sınıfların mevcudunun kalabalık oluşuna da dikkat çekip etkinliklerin uygulanmasında bu etkenlerden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını da vurgulamışlardır.

5- Yönetici ve öğretmenler, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin ülkemiz eğitim sisteminde birçok sorun olduğu görüşündedirler. Yönetici ve öğretmenler, mevcut duruma ve şu anda geçerli olan eğitim sistemine göre, eğitim süresinin kısıtlı olması ve eğitim ortamının yetersizliğinden rahatsızlık duymaktadırlar. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'nda eğitim ortamı, süre, araç – gereç, teknolojik donanım gibi unsurlar öğrenciye göre olmalıdır. Elde edilen sonuca göre yönetici ve öğretmenler, Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları sırasında, Bakanlığın belirlediği konu ve programlara uyma zorunluluğu, ders sürelerinin kısıtlı olması, eğitim ortamındaki eksiklikler, eğitim süresinin yetersizliği, sınıfların her etkinliği rahatça uygulayabilecek kadar geniş olmaması, velilerin öğrencilerin çalışmalarıyla yeterince ilgilenmemesi, sınıfların kalabalık olması gibi sorunlarla karşılaşıldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar geçiş sürecinde daha büyük problemler oluşmasına neden olacaktır. Eğitim sürecinde yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak davranış sergileyebilmeleri için bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaları ve sorunların ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Demir ve Şahin'in (2008) İlköğretim Okullarında 1 – 5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımı'na Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar isimli yüksek lisans tezinde buna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonucunda yeni eğitim programı uygulanmaya geçilmeden önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği ortaya çıkmıştır. Buna göre programın öğretmenlerce tam algılanmadığı sonucu çıkartılabilir. Bir programın başarılı olabilmesi için uygulayıcılara program konusunda bilgi verilmeli ve öğretmenlerin programın nasıl uygulanacağı konusunda en küçük şüpheye düşmemesi gerekmektedir. Bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yapılandırmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlere dönüştürülmesi yönünde çalışmalar yapılarak programın başarıya ulaşmasında bir kilometre taşı olabilir.

6- Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri;

a- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin cinsiyet farklılığının yarattığı bir fark yoktur.

b- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin yaş değişkeninin yarattığı bir fark yoktur.

c- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin, görevlerinin yarattığı bir fark vardır. Farkı ortaya çıkarmak için yapılan istatistiksel çalışma sonucu sınıf öğretmeni ile müdür muavini, branş öğretmeni ile müdür muavini, müdür muavini ile hem sınıf hem branş öğretmenleri arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kademeler arasında fark yoktur. Elde edilen verilere göre, öğretmenler Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda uygulandığını, müdür muavinleri ise uygulanmadığını belirtmiştir.

İlkokullarda müdür muavinleri sınıflara ders işleme amacı ile girdikleri için öğretim sürecindeki faaliyetlerden, öğretmen – öğrenci arasında oluşan bilgi alışverişi sırasında yapılan etkinliklerden müdürlere oranla daha fazla bilgiye sahip olup süreç içerisindeki herşeyden haberdardırlar. Muavinlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin uygulama yapılmadığını, öğretmenlerin ise yapıldığını düşünmesi çelişkili bir durumdur. Dolayısıyla eğitim sisteminde uygulanan net ve kesin bir eğitim yaklaşımı olmadığı, müdür muavinleri ile öğretmenler arasında eğitimsel ve öğretimsel bakış açısı farklılığı olduğu söylenebilir.

d- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin eğitim durumlarının yarattığı bir fark yoktur.

e- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin mesleki kıdemlerinin yarattığı bir fark yoktur.

f- İlkokul müdür, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin katıldıkları hizmet içi eğitim kurslarının yarattığı bir fark yoktur.

Araştırmadan elde edilen bulgularda hizmet içi eğitim kurslarına katılımın yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan istatistiksel işlem sonucunda bu değişkenden dolayı anlamlı bir fark çıkmamış olsa da ankete katılanların ortalamalarına bakıldığı zaman bu tip kurslara katılımın düşük olduğu görülmektedir. Kıldan ve Temel'in Mart 2008'de yayımladıkları "Yapılandırmacı Yaklaşım'a Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin, Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi" isimli makalede de öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimle varolan problemlerin çözülebileceği üzerinde durulmuş ve öğretmenler yanında idarecilerin de sık sık hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

7- Öğretmen ve yöneticilerin Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda uygulandığı, yöneticilerin ise uygulanmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla eğitim sisteminde uygulanan net ve kesin bir eğitim yaklaşımı olmadığı, yönetici ile öğretmenler arasında bilgi eksikliğinden kaynaklanan eğitimsel ve öğretimsel bakış açısı farklılığı olduğu, söylenebilir.

Kıldan ve Temel (2008) 'de yayımladıkları "Yapılandırmacı Yaklaşım'a Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin, Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi" isimli makalede de öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim sürecinden geçirilerek öğretmen-idareci arasında eğitimsel ve öğretimsel bakış açısı farklılığının önüne geçilmesi gerektiğine ilişkin yorumlar yapılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

24–26 Mart 2005 tarihlerinde düzenlenen IV. Milli Eğitim Şurası'nda (KKTC) Temel Eğitim Komisyonu'nca alınan kararlarda yeni eğitim sisteminin öngördüğü insan profili, 21.yy.da Türk toplumunun hedeflediği insan profili ile aynı özellikleri taşır. Buna göre KKTC Eğitim Sistemi Yapılandırımcı Eğitim'in ilkelerine göre yeniden düzenlenmeli, eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'na olanak sağlamak amacıyla eğitimde yeniden yapılanmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılandırımcı Eğitim çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitim sürecinde öğrenciyi merkeze alarak planlanacak faaliyetlerde öğrenci aktif olmalıdır. Bu amaçla farklı etkinlikleri, eğitim sürecini sınıf dışına da taşıyan programları ve çağdaş değerlendirme yöntemlerini içerisinde barındıran Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'nın en iyi şekilde uygulanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu amaçla:

1- Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'nı okullarda etkili olarak uygulayabilmek için Bakanlık tarafından belirlenen konu ve eğitim programı esnek olmalı, öğrencilerin dersin hedef, konu ve etkinliklerini öğretmenle birlikte belirlemesine olanak tanınmalıdır.

2- İlkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'nı okullarda uygulayabilmeleri için bu konuda detaylı olarak bilgilenmeli; konuya hem bilgi, hem kavrama, hem de uygulama düzeyinde hakim olabilecek şekilde bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır.

3- Yapılandırımcı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların alt yapısının; özellikle eğitim ortamı, araç – gereç, teknolojik donanım gibi unsurların acilen iyileştirilmesi gerekmektedir

4- Öğretmenler ve yöneticiler, öğretim sürecinde verimli olabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmeli, çağdaş değerlendirme yöntemleri ve farklı öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı, Bilgi toplumuna uygun özellikler taşımalıdır.

5- Ders planı tüm detaylar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Ders sırasında meydana gelebilecek her değişiklik düşünülerek yapılacak faaliyetler planlanmalı, süre yapılacak etkinliğe göre ayarlanmalıdır. Sürenin, yapılacak faaliyete yeterli gelmemesi plansızlıktan kaynaklanabileceği için süre ile faaliyet iyi planlanmalıdır.

6- Mevcut duruma göre ders süreleri, planlanan etkinliklerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na uygun olarak verimli bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli değildir. Bunun için ders süresi tekrar gözden geçirilmeli, gerekirse ders süreleri uzatılmalıdır. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun programlarla, eğitim gün içerisine yayılarak Tam Gün Eğitim'e geçilmelidir. Bu girişimi başlatmadan önce ise okulların alt yapısı tam gün eğitime uygun hale getirilmelidir.

7- Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na göre öğrencilerin birlikte yapacağı grup çalışmaları öğrenmeyi kolaylaştırarak bilginin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Okul ve okul dışındaki eğitim sürecinde öğrencilerin grup çalışması yapabilmelerine olanak sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Bu nedenle ada çapındaki tüm okulların aynı olanak ve imkanlara kavuşması için gerekli düzenlemenin yapılması ve tüm okulların aynı imkanlara sahip olması sağlanmalıdır.

Yapıcı, M.'nin Yapılandırmacılık ve Sınıf isimli yazısında da bu yaklaşıma uygun sınıf düzeninin ne olduğu üzerinde durulmuş, bu konuda yapılması gerekenler sınıflar kalabalık olmamalı, teknolojik olmalı, sınıflar branşlara ayrılmalı, en azından iki bölümden oluşmalı, her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalı, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve

materyallerden oluşturulmalı, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji oluşturulmalı, öğrencide aitik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmeli şeklinde belirtilmiştir.

8- Yönetici ve öğretmenleri Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı konusunda bilgilendirmek ve yetiştirmek amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve tam katılım sağlanmalıdır. Son yıllarda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'na göre düzenlenen eğitim programları ve kitaplar hakkında bilgi vermek amacıyla yönetici ve öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenmiştir. Bu kurslar bilgi aktarımı ve tanıtım şeklinde değil, yönetici ve öğretmenlere Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nı uygulamaya dönük kazanımlar kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Bunun için Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmet içi kurslar, nitelik ve nicelik açısından geliştirilmeli ve okullarda görev alan herkesin de bu kurslara katılımı sağlanarak işlevsel hale getirilmelidir. Hizmet içi eğitim sonunda öğretmen ve yöneticiler izlenmeli ve aldıkları eğitime ilişkin uygulamalarda, hizmet içi eğitim veren kişi ya da kurumlar tarafından desteklenmelidir.

9- Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda sınıfların kalabalık olmasından dolayı Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nı uygulamada sorunlar yaşanmaktadır. Aknar'ın (2007) da çalışmasında belirttiği gibi sınıf mevcutlarının fazla olması yapılandırmacı yaklaşımın okulların hepsinde aynı düzeyde uygulanmasını engellemektedir. Dolayısıyla tüm ilkokullarda sınıf mevcutları en çok 15-20 seviyesine çekilmelidir.

10- Eğitim sürecine aile de dahil edilmeli, öğretmen ve yöneticiler velileri okul etkinliklerinden sürekli haberdar etmeli ve veliyi de eğitimin bir parçası haline getirmelidir. Esenyel'in (2009) de değindiği gibi öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması sağlanarak, ailelere eğitim sürecinde başarılı olabilmek için gerekli stratejiler verilmelidir.

11- Öğrencilerin rahatça bilgi edinebilecekleri kaynaklara ulaşabilmeleri için her okula ya da okul çevresine aktif durumda ve donanımlı kütüphaneler sağlanmalıdır.

12- Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nda yöneticilerin yeniliğe açık, motive edici ve yol gösterici olması gerekmektedir. Aksi takdirde yeniliği kabullenmeyen bir yöneticinin okulunda Yapılandırmacı Yaklaşım'ı uygulamanın zor olduğu düşünülmektedir. Değişimi başlatmada önemli görev, okul lideri olan yöneticilere düşmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin, yönetici olmadan önce yöneticilikle ilgili belirli bir akademik yapıya sahip olması, belli bir eğitimden geçmesi zorunluluk haline getirilmeli ve mesleki eğitimleri çağdaş standartlara kavuşturulmalıdır.

13- Yönetici ve öğretmenlerin kendini yeni yaklaşımlarla geliştirerek alanlarında uzman kişiler olabilmesi için çağdaş eğitim yaklaşımları temelinde yapıldığı düşünülen lisansüstü programlara yönlendirilmelidirler.

14- Öğrenciyi merkeze alarak öğrenci merkezli bir eğitimle öğrencinin öğrenme- öğretme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın uygulanmasına yönelik olarak öğretmenlerin performansları değerlendirilmeli, bu değerlendirmenin sonucunda öğretmenlerin performanslarını artırmaya ve iyileştirmeye yönelik kurslar düzenlenerek kendilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır.

15- Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda uygulandığı, yöneticilerin ise uygulanmadığı görüşünde olduğu, mevcut eğitim sisteminde uygulanan net ve kesin bir eğitim yaklaşımı olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağın gereksinimlerine uygun olarak eğitilmeleri için okullarda var olan belirsizlikten kurtulup Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın okullarda tam olarak uygulanması sağlanmalıdır.

Mevcut duruma bakıldığı zaman ilkokullarda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın uygulanmasıyla ilgili bir çok sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Var olan sorunlardan dolayı okullarda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı tam olarak uygulanamamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgu, sonuç ve önerilerin benzer çalışmalara ve eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik katkı sağlaması beklenir. Ayrıca Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı'nın derslere yönelik olarak nasıl uygulandığı üzerine daha geniş ve derin araştırmalar yapılması ve çalışmaya yönetici ve öğretmenler yanında öğrencilerin de dahil edilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2008). **Aktif Öğrenme**. İstanbul: Seçil Ofset.

Açıkgöz, K.Ü. (2002). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). **Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**. Web: <http://www.erg.sabanciunivedu/iok2004/bildiriler/Alı%20Yildirimdoc>. Erişim Tarihi: 23 Kasım 2009.

Akinoğlu, O. ve Diğerleri. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (Ed: Şeref Tan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aknar, B. (2007). **KKTC İlk ve Orta Okullarındaki Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Algıları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YDÜ.Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Alesandrini, K. & Larson, L. (2002). **Teacher Bridge to Constructivism**. The Clearing House, 75 (3), 118-122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database. Web: <http://www.jstor.org/pss/30189718>. Erişim Tarihi: 10.12.2009.

Alkan, C. ve Diğerleri. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Önder Matbaacılık, Ankara.

Arslan A., Hazer B. ve Yanpar T. (2002). **10. Sınıf Çözünürlük Konusunda Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmalarının Kullanılması**. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 7, Sayı 11, Bahar 2006, 113- 122.

Web:<http://www.pegem.net/akademi/3-8299-Application-of-the-Constructivist-Teaching-Approach-in-Solubility-Subject-through-Group-Activities.aspx>
Erişim Tarihi: 21.12.2008.

Asan, A. ve Güneş, G. (2002) **Oluşturmacı Yaklaşım Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamının Matematik Başarısına Etkisi**. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005), 105-121.

Web: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2005/1/2005-1-105-121-7-gcnclgcncnec-ackcnasan.pdf> Erişim Tarihi: 21.12.2008.

Aşlıoğlu, B. ve Diğerleri. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (Ed: Mehmet Arslan).Ankara: Anı Yayıncılık.

Atay, D.Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ayar, R. (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aydın, H. ve Diğerleri. (2006). **Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama**. (Editör: Aykaç Necdet ve Hasan Aydın). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Aydın, G. ve Balım, G. A. (2005). **An Interdisciplinary Application Based On Constructivist Approach: Teaching Of Energy Topics**. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences. Cilt 38. Web: http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdf/2005_2/145-166.pdf Erişim Tarihi: 25.11.2009.

Aytaç, T. (2000). **Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Akt: Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi.(Ed: Mustafa Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul.** Ankara: Feryal Batbaası. Akt: Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). **Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi.**(Ed: Mustafa Çelikten).Ankara: Anı Yayıncılık.

Battal, C.F. (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilen, M. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Bloom, B.S. (1973). **Taxonomy of Educational Objectives.** New York: McKay. Akt: Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). **Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi.**(Ed: Mustafa Çelikten).Ankara: Anı Yayıncılık.

Brooks, J. G.ve Brooks M. G. (1993). **In Search of Understanding The Case For Constructivist Classrooms.** Alexandria Virginia: Association for supervision and Curriculum Develepment.

Brooks, J. G.ve Brooks M. G. (1993). **In Search of Understanding The Case For Constructivist Classrooms.** Alexandria Virginia: Association for supervision and Curriculum Develepment. Akt: Deryakulu, D. (2001). **Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi.** Ankara: Eğitim Sen. Yayınları.

Brooks G. ve Brooks, M.G. (1999). **The Courage to be Constructivist.** Educational Leadership. 18-24. Web: <http://www.ascd.org/oms/object 14 /02 /2008>.

Brooks G. ve Brooks, M.G. (1999). **The Courage to be Constructivist.** Educational Leadership. 18-24. Akt: Çelebi, C. (2006).

Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brooks G. ve Brooks, M.G. (1999). **The Courage to be Constructivist**. Educational Leadership. 18-24. Akt: Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi. (Ed: Mustafa Çelikten).Ankara: Anı Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayıncılık. Akt: Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi.(Ed: Mustafa Çelikten).Ankara: Anı Yayıncılık.

Bümen, N.T. (2007). "Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim". **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed. Özcan Demirel). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, T. (2004). **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Web:<http://www.ingilish.com/olusturmacilik.htm>. Erişim Tarihi: 21.03. 2008.

Chuang, S. C. ve Tsai C. C. (2005). **Preferences Toward The Constructivist Internet-Based Learning Environments Among High Schools In Taiwan, Computers in Human Behavior**. 25: 255-272. Web: http://www.google.com.tr/search?hl=tr&rlz=1R2TSEA_tr&q=Chuang%2C+S.+C.+ve+Tsai+C.+C.+%282005%29.+Preferences+Toward+The+Constructivist+Internet- Erişim Tarihi: 18.01. 2010.

Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979). **It's Best to Able and Virtuous Too. Student and Teacher Evaluative Responses to Successful Effort**. Journal of Educational Psychology, 71, 688-700. Akt: Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Crowther, D. T. (1999). **Cooperating with Constructivism**. Journal of College Science Teaching, 29(1), 17-23.

Çağlar, M. ve Reis O. (2007). **Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması**. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Çelebi, C. (2006). **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programları Hakkındaki Görüşleri**. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, Sayı 11, Bahar 2006, s. 47-64.

Web: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/ocinar.pdf>. Erişim Tarihi: 15.11.2009.

Çilenti, K. (1985). **Fen Eğitimi Teknolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Damlapınar, G. (2008). **İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, S. ve Şahin, S. (2008). **İlköğretim Okullarında 1 – 5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımı'na Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar**.

Web: <http://www.qafqaz.edu.az/journal/20092616ilkogretim.pdf> Erişim Tarihi: 18.01.2010.

Demirci, M. P. (2003). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların İyileştirilmesinde**

Yapısalıcı Kuramın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deryakulu, D. (2001). **Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi.** Ankara: Eğitim Sen. Yayınları.

Driscoll, M.P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction.** Boston: Allyn & Bacon. Akt: Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme ve Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen. Yayınları.

Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1991). **Constructivism: New Implications for Instructional Technology.** Educational Technology, 31(3), 7-12. Akt: Duman, B. (2004). Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duffy, T. M; Cunningham, D. J. (1996). **Constructivism: Implications The Design and Delivery of Instruction.** In Edited by D. H. (Ed); Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York: Macmillan. Akt: Duman, B. (2004). Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, B. (2004). **Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Duru, E.D. (2007). **Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Tasarlanmış Bir Ders Paketinin Uygulanmasıyla Ulaşılan Başarının Geliştirilen Başarı Testi İle Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Efe, R. ve Diğerleri.(2007). **Nasıl Bir Öğrenme Ortamı? Biyoloji Sınıflarında Öğrenme Ortamı Yapısının Belirlenmesi** .D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 69-83.

Web:http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/9pdf/09_08_Efe-Hevedanli-Ketani-Ince-Efe.pdf Erişim Tarihi: 18.01. 2010.

Ekici, G. (2004). **Öğrenme Türleri, Gelişim ve Öğrenme**.(Ed. Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ekinci, N. (2007). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme". **Eğitimde Yeni Yönelimler**, (Ed. Özcan Demirel). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erdem, A.R. (2005). **Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Erden, M. ve Akman, Y. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Eren, H, Gözaydın, N. Parlatır, İ. Tekin,T. Zülfikar, H. (1998). **Türk Dil Kurumu Yayınları: 549 Sözlük Bilim Ve Uygulama Kolu Yayınları:1** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Erbil, O. ve Diğerleri. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Ankara: MEB Yayınları 3872, Kaynak Kitaplar Dizisi 143, Milli Eğitim Basımevi. Akt: Erdem, A.R. (2005). **Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Y. ve Sağan, B. (2002). **Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması**. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16-18 Eylül). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esenyel, S. (2009). **İlkokullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim İle İlgili Farkındalık Düzeyi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YDÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Fer, S. ve Cırık İ. (2007). **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fidan, N. ve Erden M. (1998). **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gergen, K. (1995). **Social Constructivism and the Educational Process**. In L. Steffe and J. Gale (eds). *Constructivism in Education*. (pp17-39). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Akt: Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Goodrich, H.(1996). **Understanding Rubrics**. *Educational Leadership*, 54 (4), 14-18. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database. Akt: Fer, S. ve Cırık İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gould, J.S. (1996). **A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts**. In Fosnot, C.T.(Ed.), *Constructivism: theory, perspectives and practice* (pp.92-102). New York: Teachers College Press. Akt: Fer, S. ve Cırık İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Güngör, S. (2005). **Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

Gürol, M. (2002). **Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi.**
Web:<http://www.manaskg/sbdpdf7/Gurolpdf> Erişim Tarihi: 22.12. 2008.

Gürol, M. (2002). **Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Olusturmacılık.** F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 12, 1. ss. 159-183.

Honebein, P.C. (1996). **Seven Goals for the Design of Constructivist Learning.**
Web:<http://crossroads.georgetownedu/vkp/resources/glossary/constructivism.htm> Erişim Tarihi: 21.06.09.

Işık, A.D. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanmış Öğrenme Paketinin, Öğrenme Paketine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ve Başarı Üzerindeki Etkileri.**Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

şıkoğlu, N. (2007). **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Görüşleri.** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Jordon, T.J. (1981). **Self-Concepts, Motivation and Academic Achievement of Black Adolescents.** Journal of Educational Psychology, 73, 509-517. Akt: Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kamii, C. Rummelsburg, J. & Kari, A. (2005) **Teaching Arithmetic To Low-Performing**. Low-Ses First Graders The Journal of Mathematical Behavior. 24:39-50.

Kaya, Z. (2005). **Ed. Uzman Öğretmenlik Baş Öğretmenlik**, Ankara: Pagem Yayıncılık.

Kemertaş, İ. (2001). **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Kıldan, A. O. ve Temel, F. (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi**. Cilt:16 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi, 25-36. Web: <http://www.kefdergi.com/pdf/cilt-16-no1-2008mart/001.pdf>. Erişim Tarihi: 18. 01. 2010.

KKTC Eğitim Sistemi'nde Öğrenci Merkezli Eğitim- Web: <http://www.talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim> Erişim Tarihi: 15.01. 2009.

KKTC Eğitim Sistemi'nde Öğrenci Merkezli Eğitim'de Ölçme Değerlendirme- Web: <http://www.talimterbiye.mebnet.net/duyurular/> Erişim Tarihi: 15.01.2009.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.(2006). **IV. Milli Eğitim Şurası, Şura Kararları**. Lefkoşa: Devlet Basımevi.

KKTC. Talim Terbiye Dairesi. (2005). **Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi**. Lefkoşa: Devlet Basımevi.

Kneller, G. F. (1966). **Introduction to the Philosophy of Education**. New York:John Willey and Sons, Inc. Akt: Fidan, N. ve Erden M. (1998). **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Korkmaz, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Köksal, N. (2007). "Beyin Temelli Öğrenme". **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed:Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Luan, W. S. & Diğerleri. (2003). **Teaching A Discrete Information Technology Course in A Constructivist Learning Environment: Is It Effective For Malaysian Pre-Service Teachers? The Internet and Higher Education**, 6:193-204.

Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.

Okan, N. (2005). **İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özçelik, D. A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: Ösym Yayınları.

Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2008). **Eğitimde Yeni Değerler. Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özerbaş, M.A. (2005). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2007, 5(4), 609-635.

Özkan, B. (2001). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Önemi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özmen, Ş. G. (2003). **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Perkins, D. N. (1999). **The Many Faces of Constructivism**. Educational Leadership, 57 (3), 6-11.
Web:<http://www.brookes.ac.uk/sevices/ocsld/isl/isl2007/intro.html-21k->. Erişim Tarihi: 20.02. 2009.

Philips, D.C. & Soltis, F. J. (2005). **Öğrenme: Perspektifler**. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.

Rogers, C. (1961). **On Becoming a Person**. Boston: Houghton Mifflin. Akt: Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Saban, A. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

Sağıroğlu, Z. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Ünitelere Uygulanması**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Tarih Eğitimi.

Shephard, L. A. (1979). **The Evaluative Component of Self Concept Construct** . Journal of Educational Research, 16, 139-160. Akt: Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Savaş, B. (2005). **İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Savaş, B. (2007). **Yapılandırmacı Öğrenme. Eğitim Psikolojisi.** (Ed: Alim Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Web:<http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=mpsHa5f712wC&oi=fnd&pg=PA135&dq=Problem+Based+Learning:+An+Instructional+Model+and+It%E2%80%99s+Constructivist+Framework&ots=sWfhDcbSJi&sig=HppuMzw7NvPD9ThbaKo1ajpw7kQ#v=onepage&q=&f=false>. Erişim Tarihi: 18.01. 2010.

Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senger, H.C. (2007). **Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri.**Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sert, N. (2008). **İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık.** Journal of Theory and Practice in Education Makaleler / Articles <http://eku.comu.edu.tr/index/4/2/insert.pdf> ISSN: 1304-9496 , 4 (2): 291-316.

Sifoğlu, N. (2007). **İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi DersindeYapısalıcı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi.**Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Silman, F. (2006). **Yönetim Becerileri Dersi Yayımlanmamış Ders Notları.** Lefkoşa.

Sönmez, V. (1999). **Program Gelistirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, M. (2006). **Öğrenci Merkezli Eğitim**.
Web:http://mail.baskent.edu.tr/~20194358/proje1/ogrenci_merkezli.htm Erişim Tarihi: 15.05. 2009.

Şahinel, M. (2005). Etkin Öğrenme, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.145-161.

Şaşan, H. H. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yaşadıkça Eğitim. 74-75. 2002. 49-52.
Web:<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>. Erişim Tarihi: 28.11. 2010.

Şengül (2006). **Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, A. (2004) **Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Eğitimde Program Geliştirme**. Sakarya Üniversitesi. IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri, Sakarya.

Tarhan, V. (2007). **Lise II. Sınıfta Oluşturmacı Yaklaşımla Sunulan Trigonometri Öğretiminin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezci, E. (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Etkisi**. Fırat Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ.

Thomas, D. C. (1993). **Constructivism and African- Amerikan Students' Confidence In Mathematics**. Master Thesis, Georgia State University.

Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**. İstanbul: Zambak Yayınları.

Toffler, A. (1981). **3. Dalga** (Çeviri: Ali Seden). İstanbul. Altın Kitaplar.

Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi Kavramlar İlkeler Yöntemler Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Offset.

Ülgen, G. (2001) **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Vural. B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Web:<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak.htm>
Erişim Tarihi: 27.11. 2009.

Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>;
Web: http://www.ilkokuma.com/performans_odevleri. Erişim Tarihi:20.12. 2009).

Web:<http://www.abone.turk.net/inonuulko/egitim%20anlayisimiz.htm>
Erişim Tarihi: 25.01 2009).

Web:<http://www.talimterbiye.meb.net.net/Genel%20yaklasimlar/Programlarda%20Temel%20ilkeler.pdf> Erişim Tarihi: 12.10. 2009.

Yager, R. (1991). **The Constructivist Learning Model, Towards Real Reform İn Science Education. The Science Teacher**. Akt: Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yager, R. (1991). **The Constructivist Learning Model, Towards Real Reform In Science Education. The Science Teacher.** Akt: Akinoğlu, O. ve Diğerleri. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** (Ed: Şeref Tan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yanpar, Ş.T. (2001). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi.** Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7-9 Haziran. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yanpar, T. (2005). **Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımında Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler.** Kastomonu Eğitim Dergisi. Cilt:13, No: 2, 513-526.

Yanpar, T., Hazer, B. ve Arslan, A. (2006). **10. Sınıf Çözünürlük Konusunda Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmalarının Kullanılması.** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 11.

Web:<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/yanpar.pdf?ref=http://jerli.net>
Erişim Tarihi: 18.01. 2010.

Yapıcı, M. (2007). **Yapılandırmacılık ve Sınıf.** AKÜ Eğitim Fakültesi Haziran,2007 Cilt 7 sayı 2.

Web: http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_ut_312.pdf Erişim Tarihi: 12.09. 2009.

Yaşar, Ş. (1993). **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No.34, Eskişehir. Akt:Yaşar, Ş. (1998) Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.Cilt 8, Sayı 1-2, Güz. ss.68-75.

Yazıcıoğlu, A. (2006). **Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısal Öğrenme Hakkındaki Görüşleri**. Buldan Sempozyumu. 23-24 Kasım. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

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

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Edit: Özcan Demirel) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yücel, F. (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim**.
Web: <http://www.geocities.com/firatyuceltr/OgrMerEgt.doc>. Erişim Tarihi: 17.11 2009.

Zigarelli, M. A. (1996). **An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools**. Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, p.103-111. Akt: Boyacı, A. ve Diğerleri. (2008). Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi. (Ed: Mustafa Çelikten).Ankara: Anı Yayıncılık.

Zoharik, J. A. (1995). **Constructivist Teaching**. Bolmington, IN: Phi Delte Kappa Educational Foundations. Akt: Saban, A. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zoharik, J. A. (1995). **Constructivist Teaching**. Bolmington, IN: Phi Delte Kappa Educational Foundations. Akt: Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

33. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

34. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

35. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

36. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

37. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

38. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

39. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

40. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

41. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

42. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

43. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

44. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

45. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

46. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

47. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

48. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

49. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

50. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

51. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

52. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

53. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

54. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

55. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

56. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

57. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

58. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

59. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

60. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

61. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

62. Kentsel Tarih Toplumunun Hedefleri: 21. Yüzyıla Hazırlanma

EKLER

Ek 1: Yeniden Yapılanma Sürecinde Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi.

1. Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21. Yüzyıl İnsan Profili

Eğitim sisteminin yeniden yapılanma gerekliliği Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21. Yüzyıl İnsan Özelliklerini etkilemiş ve değiştirmiştir. Bu bağlamda, Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21. Yüzyıl İnsan Profili:

- Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne inanan,
- Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş,
- Bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen,
- Bilgi ve teknoloji kullanımına yatkın,
- Kendini tanımaktan ve açıklamadan korkmayan,
- Bilgiye nasıl ulaşacağını bilen,
- Tasarlayıp yaratabilen,
- Çalışacağı alanda bilgi donanımlı,
- Değişime açık olan,
- Sorgulayan, düşüncesini özgürce söyleyen,
- Çalışkan, yardımlaşmayı benimseyen ve işbirliği yapan,
- Çevre bilinci gelişmiş,
- Uzlaşım kültürüne sahip,
- Türkiye ve diğer komşu ülkeleri ile iyi ilişkiler kuran,
- Atatürk'ün barışçı, yenilikçi, çağdaş, laik düşünce ve devrimlerini benimseyen,
- Ulusal, kültürel, sanatsal ve çağcıl kimliklerin farkına varan,
- Kıbrıs'ı yurt olarak bilen,
- Empati duygusu gelişmiş, her türlü kültürel farklılıkları hoşgörü ve saygıyla kabul eden,
- İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevresini koruyan ve seven,
- Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen barışçı yurttaşlar
(Web:<http://www.talimterbiye.meb.net.net/Genel%20yaklasimlar/Programl%20Temel%20Ilkeler.pdf> -).

2. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin Vizyonu ve Misyonu

Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Vizyonu; Sürekli olarak kendini yenileyebilen, değişime açık, insani değerleri önde tutan, barışçı ve uzlaşıcı insanı amaçlayan, yaşam boyu kaliteli eğitimidir.

Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Misyonu;

- Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne bağlı,
- Bilimsel düşünce ve çalışmayı özümsemiş,
- Bilgi ve teknolojiyi kullanabilen,
- Kendini sürekli olarak yenileyebilen,
- Düşüncesini özgürce söyleyebilen,
- Sorgulayan, araştıran, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen,
- Yaratıcı yurttaşlar yetiştirebilen,
- Türkiye ve diğer komşu halklarıyla iyi ilişkiler kurabilen,
- Atatürk'ün barışçı, çağdaş, yenilikçi, laiklik ilkelerini benimseyen,
- Bedenen ve ruhen sağlıklı, estetik duyguları gelişmiş, erdemli,
- 21.Yüzyıl insan özelliklerine uygun yaratıcı nesillerin yetiştirilmesine uygun ortamları hazırlamaktır.

(Web:<http://www.talimterbiye.meb.net.net/Genel%20yaklasimlar/Programlarda%20Temel%20ilkeler.pdf> –).

3. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim Hedefleri

- Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, değişime açık, bilgi çağı insanını yetiştirmek.
- Öğrenci merkezli, yapılandırıcı bir öğrenime geçmek.
- Kıbrıs Türk Eğitim Sistemini, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla, bilgiye ulaşmanın yol ve yöntemlerini öğretene, etkin bir rehberlik hizmetini ve performansa dayalı bir ölçme-değerlendirmeyi içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan, AB meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren; yerinden yönetim ve yerinden denetimi esas alan, toplumun coğrafi özelliklerini dikkate alan, fırsat eşitliğini gözetene bir bütünlük ve uyum içerisinde yeniden düzenlemek.
- Yeni eğitim sisteminde yapılan öğretim süresi (öğretim süresini 12 yıla çıkarmak) değişiklikleri ile Türkiye ve Avrupa Birliği ile uyumu gerçekleştirmek.
- Eğitimin her kademesinde, teknolojinin sağladığı olanaklardan, özellikle bilgisayar teknolojilerinden yararlanarak, uzaktan eğitim ve ileri teknolojilerin kullanıldığı yeni eğitim yöntemlerinden öğrencilerin yararlanmasını sürekli olarak sağlamak.
- Eğitimin yaygınlaştırılmasında ve özellikle mesleğe yönelik programların hayata geçirilmesinde merkezi idarenin yanı sıra, yerel yönetimler, ilçe idareleri, gönüllü kuruluşlar ile basın-yayın organlarının ve özel sektörün katkısını sağlamak.

- Öğretmen ve yöneticilerin, yeni eğitim sistemine uygun bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi amacıyla iç ve dış denetimle gereksinimler tespit edilerek hizmet içi eğitim olanaklarını sürekli hale getirmek.
- Öğrenme ortamlarını daha uygun hale getirmek için yönetici ve öğretmenlerle birlikte girişim yapmak.
- Eğitim sisteminin yaygınlaştırma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve bütünsellik ilkelerine bağlı kalınarak sürekli gelişimini sağlamak.

Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılanmasında öngörülen vizyonun, misyonun gerçekleşmesi ve öncelikli hedeflere ulaşabilmek için öğretim programları yeni yaklaşımlara uygun olarak yeniden düzenlenmiş. Yeni program yaklaşımı eğitim felsefesi, çağdaş eğitimdeki gelişmeler ve uygulamalar dikkate alınarak hazırlanmıştır (KKTC Talim Terbiye Dairesi, 2005:4-6).

(Web:<http://www.talimterbiye.meb.net.net/Genel%20yaklasimlar/Programlarda%20Temel%20ilkeler.pdf> -).

4. Yeni Eğitim Sisteminde Okul Yöneticisinin Mesleki Özellikleri

Yeni eğitim sisteminde öngörülen okul yöneticisinin mesleki özellikleri aşağıda belirtilmektedir.

- İlişkilerinde demokratik,
- Sürekli olarak kendi kendini ve kadrosunu geliştiren,
- Okul dışındaki kişi ve kurumlarla iletişim kurmayı benimseyen,
- Üst yöneticilerle, velilerle ve okul personeli ile yapıcı iletişim içerisinde olan,
- Güdülendirici ve cesaretlendirici,

- Geleceğe yönelik olumlu ve yaratıcı düşünce sahibi,
- Yeniliklere ve değişime açık,
- Bilgisayar teknolojisini bilen ve okulunun bu alanda gelişmesine katkı koyabilen,
- Bilimselliğe ve eğitim amaçlarına ulaşma çabalarına destek veren,
- Okulda fiziki, sosyal ve psikolojik ortamların oluşmasına rehberlik eden,
- Sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, rapor hazırlama becerilerine sahip,
- Girişimci,
- Gerektiğinde yetkilerini devredebilen; fakat sorumluluk bilincini koruyan eğitim yöneticisi (KKTC Talim Terbiye Dairesi, 2005: 7).

5. Yeni Eğitim Sisteminde Öğretmenin Mesleki Özellikleri

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayan,
- Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlayan,
- Velilerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurabilen,
- Yatay iletişimi benimseyen,
- Öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kullanabilen,
- Mesleğini seven ve onu bir yaşam biçimi olarak kabul eden,
- Mesleğiyle ilgili gelişmeleri sürekli takip eden,
- Bilgisayar teknolojisini bilen, kendisi ve öğrencisini sürekli olarak geliştirebilen,
- Drama, oyun, buluş, ironi, tartışma, araştırma, gösteri, gezi, gözlem, inceleme, deney, soru-cevap vb. yöntemleri etkili ve verimli biçimde kullanabilen,
- Atatürk'ün çağdaş devrimlerini özümsemiş ve bu doğrultuda uğraş veren,
- Türkçe'nin etkin kullanımına önem veren ve Kıbrıs Türk kültürünün gelişmesi yönünde sürekli katkı koyan (KKTC Talim Terbiye Dairesi, 2005: 7).

6. Yeni Eğitim Sistemi'nde Hedeflenen Öğrenci Özellikleri

KKTC Yeni Eğitim Sistemi'nde hedeflenen öğrenci özellikleri şöyle tanımlanmaktadır:

- Araştıran ve sorgulayabilen,
- Bilimsel ve tutarlı düşünme becerisine sahip,
- Bilgi gelişimini ezberciliğe değil, anlamaya ve tutarlı düşünmeye dayandırabilen,
- İletişim kurma becerisini sürekli geliştirebilen,
- Arkadaşlığa ve dayanışmaya önem veren,
- Ana dilini sürekli geliştiren ve hayatın her alanında ve her döneminde etkin kullanabilen,
- İngilizce'nin yanısıra ikinci bir yabancı dili, "Avrupa Dil Gelişim Dosyası"nda belirlenen becerilere uygun olarak edinebilen,
- Yunanca (Rumca) dilinin "komşu halk dili" olduğu bilincini geliştirebilen,
- Bilgiyi kullanıp paylaşabilen,
- Bilgisayar teknolojisini bilen ve okul içi ve dışında kullanabilen,
- Bireysel yeteneklerini geliştirme için sürekli uğraş verebilen,
- İnsanlığın ortak değerlerinden olan barış, demokrasi, adalet, eşitlik gibi değerleri benimseyen ve Atatürk devrimlerinin buna katkısının farkında,
- Yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın,
- Kendi hayatını özgürce planlamaya ve yönlendirmeye katkı koyabilme becerilerini geliştiren,
- Bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş,
- Kıbrıs'ı yurt olarak bilen,
- Ulusal, kültürel ve çağcıl kimliklerinin farkına varabilen,
- Empati duygusu gelişmiş, kültürel farklılıklara hoşgörülü ve bilinçli yaklaşabilen,
- İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevreyi koruyan ve seven,
- Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen barışçı ve çalışkan (KKTC Talim Terbiye Dairesi, 2005: 8).

Ek 2: İlkokul Müdür, Müdür Muavini, Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anket.

ANKET FORMU

Sayın okul yöneticileri ve sevgili meslektaşlarım,

Elinizdeki anket, Doç. Dr. Mehmet Çağlar danışmanlığında, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmakta olduğum Yüksek Lisans tezimin bir gereği olarak hazırlanmış olup, "İlkokullarda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları" hakkında siz değerli yönetici ve öğretmenlerin kendi okulunuzdaki uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Ankette kimliğinizi belirleme amacını taşıyan herhangi bir soru bulunmadığı gibi, ankete vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amaçları dışında başka hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır: I. Bölümde Kişisel Bilgiler bulunmakta, II. Bölümde ise kendi okulunuzdaki Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin görüşleriniz istenmektedir. Bu çalışmada doğru sonuçların ortaya çıkması için, soruları dikkatli, içtenlikle ve eksiksiz yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır.

Zaman ayırdığınız için ve araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Konce ŞEKER ÖZATENÇ
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

() 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60
ve üzeri

3. Göreviniz:

() Müdür () Müdür Muavini
() Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

4. Eğitim Durumunuz:

() Ön Lisans () Lisans
() Yüksek Lisans () Diğer (Lütfen Belirtiniz)

5. Mesleki Kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 16-20 yıl
() 6-10 yıl () 21-25 yıl
() 11-15 yıl () 26 yıl ve üzeri

6. Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Eğitim Yaklaşımına Yönelik Hizmetiçi Eğitim Kursuna Katılma Sayınız:

() Hiç () 1 kez () 2 kez () 3 kez () 4 kez ve
üzeri

BÖLÜM II

Bu bölümünde, “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları’na İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” yer almaktadır. Anket soruları 5 başlık altında, toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Yapmanız gereken her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin altına (x) işareti koymaktır.

ANKET SORULARI

I. EĞİTİM DURUMLARI

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her Zaman
1	Öğrencilerin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlanır.					
2	Öğrencilerin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlanır.					
3	Öğrencilerin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verilir.					
4	Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde ders, o yönde işlenmeye devam edilir.					
5	Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgileri belirlenir.					
6	Öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmaları sağlanır.					
7	Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmaları sağlanır.					
8	Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorulur.					
9	Öğrencilerin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlanır.					
10	Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlanır.					
11	Öğrencilerin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışı gerçekleştirilir.					

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her Zaman
12	Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplanır.					
13	Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceği düşünülerek farklı etkinlikler düzenlenir ve uygulanır.					
14	Öğrencilerin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanılır.					
15	Öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimi (mektup, toplantı, vs.) yapılır.					
16	Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanır.					
17	Öğrencilerin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik edilir. (örneğin; internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).					
II. SINIF İÇİ İLETİŞİM VE SINIF						
18	Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişim sağlanmaya çalışılır.					
19	Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmenlerinin veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.					
20	Normal ses tonuyla konuşmak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterlidir.					
21	Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından demokratiktir.					
22	Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verilir.					
23	Sınıfta, sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrenciler bu sorunun çözümüne katılmaya teşvik edilir.					
24	Öğrenciler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.					
25	Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesi sağlanmaya çalışılır					

III. DEĞERLENDİRME

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her Zaman
26	Öğrencilerin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yapılır.					
27	Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeler değerlendirilir.					
28	Öğrencilerin derse karşı tutumları, tutum ölçekleri kullanılarak değerlendirilir.					
29	Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yapılır.					
30	Öğrencilerden konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını gösterebilecek günlükler tutmaları istenir.					
31	Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek, değerlendirme işlemine öğrenciler dâhil edilir.					
32	Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmeleri istenir.					
33	Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmaları istenir.					

IV. FİZİKİ DURUM

34	Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmaları sergilenir.					
35	Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanır					
36	Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilir.					
37	Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşleri alınır.					
38	Sınıf içerisinde öğrenciler bilgi alış-verişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler.					
39	Sınıflarımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video,TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.					
40	Sınıflarımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.					
41	Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.					

**V. ETKİNLİKLERİ UYGULARKEN
KARŞILAŞILAN SORUNLAR**

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
42	Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğumuz için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.					
43	Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.					
44	Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.					
45	Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.					
46	Konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.					
47	Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.					
48	Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.					
49	Farklı etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum.					
50	Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinilebilecek kaynaklara sahip değiliz.					
51	Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için nasıl değerlendirme yapılacağı bilinmemektedir.					
52	Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.					
53	Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.					
54	Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikler yapılamıyor.					

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
55	Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.					
56	Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yapıldığı zaman tepki gösteriyorlar.					
57	Tüm öğretmenler farklı etkinlikler uygulamadığı sürece, tek kişinin farklı etkinlikler uygulamasının bir anlamı olduğuna inanmıyorum.					
58	Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil, çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.					
59	Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.					
60	Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.					
61	Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmaya uygun değil.					
62	Ekonomik yetersizliklerden dolayı okulda bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılamıyor.					
63	Okulda teknoloji (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) yararlanma olanağımız yok.					
64	Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenlenemiyor.					
65	Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.					
66	Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğimiz kütüphaneler yeterli değil.					

Ek 3: Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlığa Sunulan İzin Dilekçesi.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
İlköğretim Dairesi Müdürlüğü
Lefkoşa

10 Mart 2009

Konu: Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları konulu anket hakkında.

YDÜ Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim dalı, Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezim gereği Sn. Doç. Dr. Mehmet Çağlar ile bir araştırma yürütmekteyiz. Bu amaçla ekte sunulmuş olan "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları" konulu anketin, yine ekte verilen on beş ilkokulda görevli müdür, müdür muavini ve öğretmenlere uygulanması gerekmektedir.

Bu konuda gerekli iznin verilmesi ve gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Konce Şeker Özatenç
YDÜ Eğitim Yönetimi, Denetimi,
Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı
Yüksek Lisans öğrencisi

Ek 4: Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlık Tarafından Verilen İzin.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-P.P.2408/09

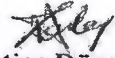
Lefkoşa

18.3.2009

Sayın Konce Şeker Özatenç,
Ağırdağ-Dağyolu İlkokulu

“İlkokullarda Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve yönetici ve öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da sonuçların Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.


Hatice Düzgün
Müdür(2)

/BD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 227 6599
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC