



KKTC

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

(EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI)

**KKTC İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN İLKOKUL YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN OLUŞTURMACILIK KURAMINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şaziye Katipoğlu

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

Lefkoşa

Haziran, 2010



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Şaziye Katipoğlu'na ait ''KKTC İlkokullarında Görev Yapan İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na Yönelik Görüşleri '' adlı 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. Aşkın Kiraz

.....

Onay:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2010

Doç. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bugünün çok hızlı değişen dünyasında bütün kavramlar tekrar şekillendirilmektedir. Sıklaşan kişilerarası ve uluslararası ilişkiler, gelişen iletişim ve karmaşıklaşan dünya bireylerin yeni anlayışlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yeni dünyada bireylerin yeni anlayışlar geliştirmesini sağlayacak ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken de bu yeni dünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemeleri olacaktır. Her geçen gün yenilenen, değişen ve gelişen bilgi birikiminin “yaşam boyu eğitim” kavramını gündeme getirdiği ve bunun da ancak öğrenmeyi öğrenen bireylerin yaşamlarında sürekli öğrenme ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olma yolunda çaba sarf etmeleri ile mümkün olduğu bir gerçektir.

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmektedir. İnsan beyni, öğrenilen bilgilerin depolandığı bir yer değil; etkin bir strateji merkezi olmalıdır.

Eğitimin işlevlerinden biri de toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Özellikle, ilk ve orta öğretim kurumları bu açıdan büyük değer taşımaktadır. Yeni gereksinimlere uygun insan gücü yetiştirme sorumluluğuna sahip olan eğitim kurumları bir çok ülkede yeniden yapılanma çalışmaları başlatmıştır. Okulların yeniden yapılandırılması çalışmaları bilgi okur-yazarlığı ile yakından ilişkilidir. Okulların yeniden yapılanması öğretmenlerin rollerini değiştirirken, öğrenciler de kaynaklardan elde ettikleri bilgi ile etkileşim sonucunda aktif öğrenenler hâline gelmeye başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumlarında “öğrenmeyi öğrenme” temel becerisinin öğrencilere kazandırılması zorunlu hâle gelmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme becerisi bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, değerlendirme ve kullanma becerilerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Çünkü değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekten olursa olsun çalışanların en değerli niteliği olmaktadır.

KKTC Eğitim Sistemi de, öğrencinin bilgiyi kullanmasını, özümsemesini ve yapılandırmasını sağlayacak, bunu yaparken de çağdaş öğretim yöntemleri kullanılacak şekilde düzenlenmelidir. KKTC Eğitim Sistemi'nde 2005'ten itibaren Oluşturmacı Yaklaşımlarında Eğitim'e uygun olarak, yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmıştır. Ancak bu konuda günümüze kadar net bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, Oluşturmacı Yaklaşım Kuramı'na ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortaya çıkması, yeterliliği, bilgi düzeyi ve yaklaşımlarının belirlenebilmesi ve bu alanda yapılacak çalışmalarda yol gösterici olması hedeflenmektedir. Araştırmaya başlarken, zengin bilgi kaynağı ile her zaman yanımda olan ve en büyük desteği veren değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a tüm yoğunluğuna rağmen bana zaman ayırıp yolumu aydınlattığı için çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama sırasında anketi yanıtlayan KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı idareci ve öğretmen arkadaşlarıma, anketi uygulayabilmek için gerekli izni veren Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne, bilgileri ile araştırmaya katkı koyan Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi eski müdürü Dr. Hasan Alicik'e çok teşekkür ediyorum. Tezimi bitirme aşamasında bana destek veren sevgili arkadaşım Sadiye Esenyel'e ve verilerin istatistiksel işlemlerinde bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Mukaddes S. Demirok'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans yapma konusunda beni cesaretlendiren ve eğitim süresince hep yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Ayşen-Ertan Aligüllü'ye ve eğitim süresi boyunca bana gösterdikleri sabır ve anlayıştan ötürü sevgili eşim ve güzel çocuklarıma çok teşekkür ederim.

Şaziye Katipoğlu

ÖZET

İnsan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yaygınlaştıkça, insanlar yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve güven duymaya başlamıştır. Çünkü önemli olan insanların zihinlerine bilgi toplamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmektir. Yani, onlara öğrenmeyi öğretmektir. İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir.

Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel duyuşsal veya devinişsel tepkide bulunur. Ancak, günümüz kalıplaşmış eğitim sistemleri, gereksinimleri karşılamakta zorlanmakta, bunun sonucunda da sorgulanmaya başlanmışlardır.

Artık, öğrenci merkezli eğitim ve bunu gerçekleştirmeye yönelik girişimler hız kazanmaktadır. Bunlar; öğrenme sürecinin doğası ve amacı, bilginin yapısı, biliş bilgisi, güdülenmenin öğrenmeye etkileri, öğrenme için içsel güdü, güdü artırıcı öğrenmeyi geliştiren ödevler, öğrenmenin gelişimsel doğası, sosyal ve kültürel çeşitlilik, olumlu ilişkiler, bireysel farklılıklar ve bilişsel süzgeçlerdir. Bu ilkelerin açıklamaları incelendiği zaman, bu ilkelerin geleneksel yaklaşımlarla gerçekleştirilmesinin ne kadar zor olduğunu görülmektedir..

Doğal olarak, bu ilkelerin doğmasına neden olan öğrenme kuramları veya yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlardan biri de oluşturmacılık (constructivism) yaklaşımıdır.

Bu çalışmada eğitim kavramı Oluşturmacılık Yaklaşımı bağlamında şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bu birey – nesne ilişkisinde bireyin, bilgiyi etkin olarak oluşturduğu ilkesi öne çıkmaktadır. Birey, özerk ve farkında olarak kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır.

Yakın geçmişe kadar uygulanan Geleneksel Eğitim ile geçiş süresi olarak yaşanan Oluşturmacı Yaklaşımlarda eğitim arasındaki farklılıkların bilinmesi, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı dönemde yararlı olacaktır. Bu iki modelin, birey üzerinde yaratacağı etki düşünülerek planlanacak eğitim programlarını uygulayacak olan okul müdürü, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerinin de iki eğitim modeli konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Bu çalışma, KKTC ilkokullarında yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşlerini belirleyebilmek için yapılmıştır. KKTC genelinde rastgele yöntemle seçilen ilkokullarda görevli okul müdürü, müdür muavini, sınıf ve branş öğretmenlerine araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilmiş anketler uygulanmıştır. Anket sonuçlarının analizi sonucu elde edilen verilerle, önceden belirlenen problem ve alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ülkemizdeki eğitim sisteminin halen Geleneksel Eğitim şeklinde uygulanmakta olduğu, Oluşturmacı Yaklaşımlarda eğitim uygulamalarına yönelik bir geçiş süreci yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin, Oluşturmacı Yaklaşımlarda eğitim uygulamaları modeli hakkında yeterli ölçüde bilgi sahibi olmayışı, bu konuda donanımlı olmayışı, bu modele uygun roller benimseyememeleri, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve okullardaki donanım eksikliği gibi nedenlerden dolayı geçiş

sürecinde problemlerin olduğu belirlenerek, bu problemlerin çözümü için öneriler getirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Yaklaşım, Oluşturmacı Yaklaşım, Geleneksel Eğitim.

ABSTRACT

Şaziye Katipoğlu

Post Graduate, Main Scientific Branch in Educational Scienses

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

June 2010,

As the concepts of human rights, freedom, justice and equality is being spread, people have started to gain a new personality and have started to believe and trust themselves. The important point is not gathering information but learning how to improve themselves during their whole life; thus, teaching them how to learn. As the consequences of the interaction with the environment, people gain knowledge, skills, attitude and value in life. These experiences form the basics of learning. Therefore, learning can be defined as permanent changes in people.

One's interacting with the environment is equivalent with one, constantly, giving and taking from the environment. A person examines every data that one receives from the environment and as a result the person reacts to these in an intellectual, sensual and motional way. Nevertheless, the inflexible educational systems cannot meet the needs and as a result, they have been started to be questioned.

Nowadays, the attempts to achieve the student centred education are gaining pace. These are; the learning process' nature and objective, the structure of knowledge, the cognitive knowledge, the motivation's influences on learning, the inner motive to learn, home works that improve motive increasing learning, the progressive nature of learning, social and cultural diversity, positive relationships, individual differences and cognitive filters. When we inspect the explanation of these principles, we see how hard it is to achieve these with the traditional approaches. Of course, there are some learning theories or approaches that have inspired these principles to occur. One of these approaches is Constructivism.

In this study, the concept of education has been tried to be formed in the context of Constructivism Approach. In an individual's relation with an object, it can be seen that the principle of forming the knowledge is done in an efficient way. Individuals form their own knowledge autonomously and with wit. Nowadays, it is expected from the people to produce knowledge instead of consuming it. The modern world now approves the individuals that don't accept the knowledge given as it is, but the individuals that interprets the given knowledge and creates new meanings to it.

Knowing the differences between the Traditional Education, applied in the past, and the Constructivist Education, used as a transition in the system, will be beneficial in the time of restructuring the education system. These two approaches will have an effect on the individuals and because of this the school headmasters, deputy heads and teachers should know about these two approaches as they are going to apply the planned education program in schools.

This study has been prepared to identify the view of the TRNC primary school administrators and teachers towards Constructivism. A survey was applied to the headmasters, deputy heads and teachers working in some primary schools that were chosen randomly throughout TRNC, by a consultant and a researcher. With the results acquired from the surveys, they have tried to find solutions for the problems identified earlier.

According to the findings from the research, it is seen that the educational system used in TRNC is still the Traditional Education system and that the Constructivist Education system is being used as a transition for the educational practice. The reasons for these are: the administrators and the teachers, working in primary schools, haven't got enough information about the Constructivist Education system; they were not equipped towards this system; they could not assimilate themselves into the role of this approach; the ambiguity in the educational systems and the lack of equipment in the schools. Proposals were given to solve these problems.

İÇİNDEKİLER

Keywords: Approache, Constructivist Education, Traditional Education

ÖZET

ABSTRACT

KISITLAR

TABLOLAR LİSTESİ

BÖLÜM 1 - GİRİŞ

- 1.1. Problem Çözme
- 1.1.1. İlk Problemler
- 1.2. Amaç
- 1.3. Güç
- 1.4. Sayılar
- 1.5. Yaratıcılık
- 1.6. Teori ve Kuramlar

BÖLÜM 2 - KURAMSAL TEORİLER VE UYGULAMA YAKLAŞIMLARI

- 2.1. Eğitimi Kuram ve Teorileri
- 2.1.1. Eğitimi Kuramı
- 2.2. Öğrenme Kuramı
- 2.3. Öğrenme Kuramı
- 2.4. Öğrenme Kuramı
- 2.5. Öğrenme Kuramı
- 2.6. Öğrenme Kuramı
- 2.7. Öğrenme Kuramı
- 2.8. Öğrenme Kuramı
- 2.9. Öğrenme Kuramı
- 2.10. Öğrenme Kuramı
- 2.11. Öğrenme Kuramı
- 2.12. Öğrenme Kuramı
- 2.13. Öğrenme Kuramı
- 2.14. Öğrenme Kuramı
- 2.15. Öğrenme Kuramı

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
 BÖLÜM 1 - GİRİŞ	 1
1.1 Problem Cümlesi	7
1.1.1. Alt Problemler	7
1.2. Amaç	8
1.3 Önem	8
1.4 Sayılıtlar	10
1.5 Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar ve Kısaltmalar	11
 BÖLÜM 2 – KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	 12
2.1. Eğitimin Kuramsal Temelleri	12
2.1.1. Eğitim Kavramı	12
2.2. Öğrenme Kuramları	13
2.3. Klasik Öğrenme Kuramları	15
2.3.1. Davranışçı Kuram	15
2.3.2. Bilişsel Kuram	15
2.3.3. Yapılandırmacı Kuram	16
2.4. Öğrenme Teorileri	17
2.5. Öğrenmeye Farklı Bir Bakış Oluşturmacılık	18
2.5.1. Oluşturmacı Yaklaşım ve Öğrenme	22
2.6. Oluşturmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri	26
2.7 . Oluşturmacılığın Öğretme ve Öğrenme Özellikleri	28

2.7 .	Oluşturmacı Öğretim Tasarımlarının Başlıca Özellikleri	28
2.9.	Oluşturmacı Sınıf Ortamı Nasıldır, Nasıl Oluşturulur?	29
2.9.1.	Öğrenci Motivasyonuna Katkısı	32
2.10.	Oluşturmacı Ortamların Oluşturulmasında Kullanılan Materyaller	32
2.11.	Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması	34
2.12.	Sınıf İçi Etkinliklerde Oluşturmacı İlkeler ve Uygulamalar	36
2.12.i	Oluşturmacılık Kuramın Uygulandığı Eğitim Ortamlarında Öğretmen Roller Nelerdir?	41
2.12.ii	Oluşturmacı Kuramda Öğrenci Roller	46
2.12.1	Oluşturmacı Kuramda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	48
2.12.1.i	Aktif Öğrenme	48
2.12.1.ii	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	48
2.13.	Öğrenci Takım ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)	49
2.13.i.	Karşılıklı Sorgulama	50
2.13.ii.	Beyin Fırtınası	51
2.13.iii.	Keşfetme Yoluyla Öğrenme	52
2.14.	Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme	54
2.15.	Oluşturmacılıkta Değerlendirme Yöntemleri	56
2.16.	Oluşturmacılıkta Sınav Türleri	57
2.17.	Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi	57
2.17.1.	Aktif Öğrenme Nedir?	58
2.17.2.	Oluşturmacılık ve Sınıf İçinde Yakından Dinleme	61
2.18.	Geleneksel Öğretmen Eğitimi ile Sosyal Oluşturmacı Öğretmen Eğitimi	63
2.18.1.	Öğretmen	63
2.18.2.	Etkili ve Verimli Öğrenme için Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler	64

2.18.3	Öğretim Etkinlikleri	67
2.18.3.i	Dikkat Çekme	67
2.18.3.ii	Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme	68
2.18.3.iii	Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama	68
2.18.3.iv	Uyarıcılar Sunma	68
2.18.3.v	Öğrenme Rehberi Sağlama	68
2.18.3.vi	Performansı Ortaya Çıkarma	69
2.18.3.vii	Dönüt Sağlama	69
2.18.3.viii	Performansı Değerlendirme	70
2.18.3.ix	Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme	70
2.19.	Eğitim Teknolojileri	71
2.20.	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	71
2.20.i	Öğretmene Duyulan Hayranlık	72
2.20.ii	Yönlendirme	73
2.20.1.	Öğretmen ve Öğrenme Verimliliği	73
2.20.2.	Öğrencinin Kişiliğini Temel Almak	74
2.20.3.	Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Başarı	74
2.21.	Geleneksel Eğitim	75
2.21.1.	Çağdaş Eğitim Anlayışı	76
2.21.2.	Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi	78
2.21.2.i.	Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanma Gerekliği	79

2.21.2.ii	Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21. Yüzyıl İnsan Özellikleri	79
2.21.3.	Yeni Eğitim Sisteminin Vizyonu ve Misyonu	80
2.21.3.i.	Yeni Eğitim Hedefleri	81
2.21.3.ii.	Eğitimin Öncelikli Hedefleri	81
2.21.4.	Okul Yöneticisinin Mesleki Özellikleri	82
2.21.5.	Öğretmenin Mesleki Özellikleri	83
2.21.6	Öğrenci Özellikleri	83
2.22.	Oluşturmacı Yaklaşımla İlgili Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları	84

BÖLÜM 3 – YÖNTEM 95

3.1.	Araştırma Modeli	95
3.2.	Evren ve Örneklem	95
3.3.	Verilerin Toplanması	100
3.3.1.	Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	100
3.3.2.	Ölçme Araçlarının Uygulanması	101
3.4.	Verilerin Çözümlemesi	101

BÖLÜM 4 – BULGULAR VE YORUMLAR 105

4.1.	Örneklemin Özellikleri	105
------	------------------------	-----

BÖLÜM 5 – SONUÇ VE ÖNERİLER	146
5.1. Sonuçlar	146
5.2. Öneriler	151
KAYNAKÇA	155
EKLER	167
Ek 1 : Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlığa Sunulan İzin Dilekçesi	168
Ek 2 : Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlık Tarafından Verilen İzin Dilekçesi	169
Ek 3 : İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerine Uygulanan Anket	170
Ek 4 : Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Eski Müdürü Hasan Alicik ile Görüşme	174

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo İsmi	Sayfa
Tablo 2.1. Oluşturmacı Öğeler ile Geleneksel Öğeler	61
Tablo 2.2. Öğretmen Eğitiminde Değişimi Zorunlu Kılan Oluşturmacı Öğeler ile Geleneksel Öğelerin Karşılaştırılması.	62
Tablo 2.3. Geleneksel/ Sosyal Oluşturmacı Öğretmen Eğitimi.	63
Tablo 3.1. İlkokul Sayısının Bölgelere Göre Dağılımı	96
Tablo 3.2. Bölgelere ve Okul Sayılarına Göre Anketlerin Uygulandığı Okulların Oranı	96
Tablo 3.3. Ada Genelinde İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılım Grafiği	97
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılım Grafiği	98
Tablo 3.5. Ada Genelinde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin Branşlara Göre Dağılımı	99
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Ayırmalı Görev Dağılımı	99
Tablo 3.7. Anketin Uygulandığı Öğretmen, Müdür Muavini ve Müdür Sayısı	100
Tablo 3.8. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdesi	102
Tablo 3.9. Örneklemin Görev Alanına Göre Dağılımı	102
Tablo 3.10. Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı ve Yüzdesi	103
Tablo 3.11. Örneklemin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımı ve Yüzdesi	103

Tablo 3.12.	Örneklemin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı ve Yüzdesi	104
Tablo 3.13.	Örneklemin Görev yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı ve Yüzdesi	104
Tablo 4.1.	Örneklem Grup Dağılım Çizelgesi	105
Tablo 4.2	Öğretmen Görüşlerinin Genel Dökümü	108
Tablo 4.3.	Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	113
Tablo 4.4.	Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	115
Tablo 4.5.	Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi	116
Tablo 4.6.	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	124
Tablo 4.7.	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi	126
Tablo 4.8.	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi	127
Tablo 4.9.	Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	129
Tablo 4.10	Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	131

Tablo 4.11	Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem	
	Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi	132
Tablo 4.12.	Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine	
	Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	138
Tablo 4.13	Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine	
	Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	139
Tablo 4.14	Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine	
	Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi	139
Tablo 4.15.	Yönetici ve Öğretmenlerin Okulların	
	Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tek Yönlü	
	Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi	141

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yaygınlaştıkça, insanlar yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve güven duymaya başlamıştır. Çünkü önemli olan insanların zihinlerine bilgi toplamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmektir. Yani, onlara öğrenmeyi öğretmektir. İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel duyuşsal veya devinişsel tepkide bulunur.

Bu nedenle, öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın "davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren" bir farklılaşmadır (Rogers, 1983, s. 20). Kendini tanıyan ve giderek kendine güvenen insan, kendi değerini keşfetmiş, kimseye boyun eğmemesi gerektiğinin farkına varmıştır. Sadece belli bir kesimin değil, topluluğu oluşturan tüm bireylerin eğitim görmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Hızla değişen günümüzün dünyasında eğitim kavramları yeni anlamlar kazanmaktadır. Oluşturmacılık yaklaşımı eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve özfarkındalığı destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi yeni görüşler getirerek yeni açılımlar sağlayabilir. Oluşturmacı yaklaşım, eğitimde bireylere kendi varlıklarını diğer varlıklarla karşılaştırma olanağını vermektedir, bu da daha fazla hoşgörü ve saygıyı beraberinde getirmektedir; bu şekilde yeni bir dünyanın

ortaya çıkmasını mümkün kılabilir. Bu bağlamda, özfarkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek oluşturmacı görüş açısından önemlidir. Oluşturmacı yaklaşıma göre bilgi, toplumsal ilişkiler içinde bireyler tarafından etkin olarak oluşturulan bilişsel yapılardır.

Bugünün çok hızlı değişen dünyasında bütün kavramlar tekrar şekillendirilmektedir. Sıklaşan kişilerarası ve uluslararası ilişkiler, gelişen iletişim ve karmaşıklaşan dünya, bireylerin yeni anlayışlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yeni dünyada bireylerin yeni anlayışlar geliştirmesini sağlayacak ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken de bu yeni dünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemeleri olacaktır. Teknolojinin her yıl daha da gelişmesi, ulaşım araçlarının hızlanması, bir bilgi ağı olarak nitelendirilebilecek İnternet'in insanlar arasındaki mesafeleri azaltması, bireylerarası ilişkileri yoğunlaştırması ve bilgiyi kolaylıkla ulaşılabilir bir kavrama dönüştürmesi, bilgi vermeye dayalı geleneksel eğitim uygulamalarını çağdaş dünyanın gereksinimlerine cevap veremeyecek duruma getirmiştir.

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. Artık bilinmelidir ki, eğitilmiş insanlardan oluşan toplumlar, sorunlarını daha kolay çözmekte ve geleceklerini garanti altına almaktadırlar (Aşılıoğlu ve diğeleri, 2007: 4). Bu nedenle küreselleşen dünyamızda toplumların var olması iyi eğitilmiş insan gücüne, dolayısıyla eğitime verilen öneme bağlıdır. Bu çalışmada eğitim kavramı Oluşturmacılık Yaklaşımı bağlamında şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bilginin bireylerin nesnelerle olan ilişkisinden doğan geçici bir gerçeklik olduğu anlayışı eğitime yeni boyutlar getirebilir. Bu birey – nesne ilişkisi bağlamında öğrenenin bilgiyi etkin olarak oluşturduğu ilkesi öne çıkmaktadır. Öğrenenler özerk ve farkında olarak kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993 :23). Yapılandırmacılık,öğretimle ilgili bir kuram değil,bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır.Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel 2000:233). Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins,1999: 8).

Geçmişten günümüze kadar Dünya’da meydana gelen birçok değişim, toplumları etkilemiş ve değiştirmiştir. Günümüzde sanayi toplumundan, bilgi toplumuna geçiş sıkıntısı yaşanmaktadır. Artık toplumların hedefi ‘bilgi toplumu’ olmaktır. Bilim ve teknolojide birçok yenilik ve gelişmeye bağlı olarak bilgi hızla çoğalmış ve yayılmaya başlamıştır. Toplumların bilgi toplumu olma yolundaki hızla ilerlemesi, eğitimin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, toplumların çağdaş anlayışlarla donanmış, olası gelişmeleri önceden sezinleyip yeni durumlara uyum sağlayabilen, değişime ayak uydurabilen ve önderlik yapabilecek bireylerin yetişmesi, birinci amacı olmalıdır (Toffler,1981).

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). 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 insan profilini yetiştirmektir. Ortaya çıkan problemleri çözebilen, yaratıcı, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip, düşünen, araştıran, sorgulayan, aktif, üretken, kendini sürekli geliştiren ve öğrenmeyi öğrenen bireyler çağımız insan profilini oluşturmaktadır. Ulaşılmak istenen insan profiline, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek, yeni yaklaşımlarla donatılmış, yeni ve çağdaş 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 konumuna geçmesi gerekmektedir. Öğretmenin, takımının bütün elemanlarının 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 yapılandırılmasına odak noktası alınmalıdır (Özden, 2008:67).

Öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunun kabul edilmesi, ilgi odağını öğretmekten, öğrenme yönüne doğru kaydırmaktır. 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). Bunun için eğitim kurumlarının, bireylere var olan bilgiyi tekrar edip ezberleten klasik eğitim anlayışı yerine, bilgiyi yapılandırarak yeniden üretecek çağdaş eğitim anlayışına ihtiyacı vardır. Öğretmen merkezli ve öğrenmeyi bilgi aktarımı olarak gören ezbere dayalı geleneksel anlayışın, eğitim ve öğretimde istenen gelişme ve değişmeyi yapamadığı görülmektedir. Bu nedenle, 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 Yapılandırmacılık, diğer ismiyle Oluşturmecilik gündeme gelmiştir(Şeker Özatenç K, 2010:5).

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, kend, öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler(Özden, 2005: 54-55). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur(Perkins, 1999:8).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açık ama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur(Brooks ve Brooks, 1993: 9). Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler(Perkins, 1999: 7).

Her kazanılan bilgiyi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlarlar.Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış üzerine bina edilir.Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir.

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin varolan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamanın ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir.

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 geektirmektedir. Artık bilgi veren öğretmen anlayışının yerini, tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmen anlayışına bırakması gerekmektedir(Ekici, 2004:253).

Temel eğitimin birinci kademesi olan ilkokulların, küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına göre uyum çalışmaları başlatarak, öğretmenin değil, öğrencinin merkezde olduğu, bilgiye ulaşırken öğretmenin rehber olduğu, yapıcı, yaratıcı, özgüveni gelişmiş, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmayı öğrenen bireyler yetiştirebilmesi için Yapılandırmacı, diğer adıyla Oluşturmacı Eğitim Yaklaşımına ve bu yaklaşımın uygulanmasına ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

KKTC ilkokullarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri nelerdir? (KKTC eğitim sisteminde uygulanan mevcut durum nedir?)

1.1.1. Alt Problemler

KKTC ilkokullarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında en son mezun olunan kurum yani eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6- KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında görev yaptıkları okulların bulunduğu bölge özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, günümüzde sürekli olarak geleneksel eğitime karşılık gündeme getirilen ve çağdaş bir yaklaşım olan oluşturmacılık konusunda, KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve İlköğretim Dairesine bağlı ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Eğitimcilerin yaklaşımı ve profilin ortaya konulması amacıyla Oluşturmacı yaklaşıma yönelik bakış açıları ve hazır bulunuşlukları açısından var olan benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve daha kaliteli bir eğitim anlayışı ihtiyacına dikkat çekmektir.

1.3. Önem

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin varolan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamanın ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir.

Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır, Böyle bir yaklaşımda merkezde öğrenci vardır. Yapılandırmacılık, bireylere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi

öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott, 1999: 68).

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, bireyin bilgiyi temelden kurmasıdır. Bireyler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırırlar. Bu bağlamda bireyler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, bireylerin etkili düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğerleri, 1995: 57). Bireyler, yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinden yararlanabilirler.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrencidir. Öğrenciler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenciler birlikte karar vermektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenmektedir. Ülkemizde Yapılandırmacılık (Oluşturmacılık) yeni bir kavram olduğundan, bu konuyla doğrudan ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Özellikle ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmaların eksikliği hissedilmektedir.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın, son yıllarda Yapılandırmacı (Oluşturmacı) yaklaşımlara önem verdiği ve bazı eğitim programlarının bu yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir. Ancak ilkokullarda Yapılandırmacı yaklaşım programlarının ne kadar uygulandığı ve ne düzeyde olduğu ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu belirlenmemiştir. Bu nedenle, bu araştırma, Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Yaklaşımların ilkokullarda ne düzeyde olduğu, bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın, ilkokullarda Yapılandırmacı yaklaşımlarda yapılacak olan uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

KKTC ilkokullarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada:

- 1- Kullanılan anket formu, bu araştıma için gerekli verileri toplayabilmek için uygun bir araçtır.
- 2- Ankete katılan yönetici ve öğretmenler, anketi yanıtlarken düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.
- 3- Anket, ankete katılan yönetici ve öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

Kapsam açısından; KKTC ilkokullarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, en son mezun oldukları eğitim kurumu, mesleki kıdemleri, görev alanları, görevli oldukları okulun bölge özellikleri açısından karşılaştırılmasıyla,

Yöntem olarak; nicel yöntem ile,

Çalışılacağı kademe açısından; ilkokul düzeyi ile,

Veri kaynağı açısından; 9 Eylül İlkokulu, Şehit Tuncer İlkokulu, Alayköy İlkokulu, Dilekkaya İlkokulu, Şehit Mehmet Eray İlkokulu, 23 Nisan İlkokulu, Çatalköy İlkokulu, Alsancak İlkokulu, Dört Yol İlkokulu, Eşref Bitlis İlkokulu, Karakol İlkokulu, Dipkarpaz İlkokulu, Yedikonuk İlkokulu, Özgürlük İlkokulu ve Lefke İstiklal İlkokulu ile,

Süre açısından; 2007 – 2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar ve Kısaltmalar

PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenme): Öğrenme sürecinin uyarıcı ve öğrenme etkinlikleri odak noktası olarak, gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen problemlerin kullanılmasıdır.

ÖTBB (Öğrenci Takım Başarı Bölümleri): İşbirlikli öğrenmede kullanılan bir tekniktir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimin Kuramsal Temelleri

2.1.1. Eğitim Kavramı

Yaşamın temeli olan insan, doğumundan ölümüne kadar geçen sürede yaşamının her anında bilinçli veya bilinçsiz olarak eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim, insan yaşamının her anında önemli bir rol oynar. Toplumun temelinin birey olduğu düşünülürse bireyin sahip olacağı tüm özelliklerin bir toplumu her seviyeye ulaştırabileceği yorumu yapılabilir. Bir toplumu uygarlık seviyesine çıkaran da olumsuzluk ve başarısızlıklarla yok oluşa sürükleyen de bireydir. Bundan dolayı bireyin eğitimi çok önemlidir. Birey eğitime geçmeden önce eğitim kavramının geçmişten günümüze geçirdiği evrimsel süreci anlamak ve içerdiği anlamları kavramak gereklidir.

Eğitim kavramının bir çok farklı tanımlamaları yapılmıştır. Sönmez'e göre (1999:2) eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişimler oluşturma sürecidir. Ertürk'e göre (1972:12) eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir. Tyler (1950)'e göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Aktaran: Sönmez, V. 1998:37). Eğitim, çocuğun kendi imkânlarının, yeteneklerinin sınırları içinde gelişmesini sağlayacak amaçlı, bilinçli, plânlı bir yaşantıdır (Ercan, 1995). Bu tanımlar yanında felsefi görüşlere göre de farklı eğitim tanımları yapılmıştır. İdealizm'e göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır. Realizm'e göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatizm'e

göre eğitim, kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Marxizm'e göre eğitim, insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Naturalizm'e göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Butler 1957. Aktaran: Sönmez, V. 1998:38).

2.2. Öğrenme Kuramları

Eğitim teknolojisi, insanın öğrenme olgusunun tüm yöntemleriyle sistematik ve bilimsel analizine dayanan özgün bir disiplindir. Günümüzde eğitim teknolojisinin iki yönde gelişim gösterdiği görülmektedir. Bunlar; öğretim tasarımı (süreç) ve öğretim teknolojileri-teknolojik sistemlerdir (ürün). Öğretim tasarımı, öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu bilgilerin öğretim uygulamalarında nasıl gerçekleştirileceği ile uğraşmaktadır. Öğrenme kuramları da en iyi ifadeyle bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Öğretim tasarımının temel işlevi de öğrenme kuramları ile öğretim uygulamaları arasında bir bağ kurmaktadır. Öğretimin tasarımıyla etkileyerek öğretim uygulamalarını biçimlendiren üç temel yaklaşım vardır. Bunlar; davranışçılık, bilişselcilik ve oluşturmacıdır. Bu üç öğrenme kuramının gelişimini Mergel (1998), atom teorisinin gelişimine paralel olarak incelemiştir. Tarihin başlangıcından beri insanlar maddenin doğasını kuramsallaştırmaya çalışmışlardır. Mergel'e göre (1998), davranışçı öğrenme teorisi zihinde herhangi bir şeyin var olduğu düşüncesinden çok gözlenebilen davranışlara odaklanmıştır. Davranışçılık Dalton'un atom teorisiyle karşılaştırılabilir. Crookes, Thompson, Rutherford ve Dohr gibi kişiler, atomun içinde onun davranışa neden olan bir şeylerin olduğunu keşfettiler. Böylece bilişsel öğrenme doğdu. Quantum teorisi bakış açılarını kabul ederek, davranışçılık ve bilişsellik üzerine gelişmekte ve öğrenmenin çevre ile kişisel bir etkileşim olduğunu iddia etmektedir. Eğer öğrenen, öğrenme stili ve deneyimlerine uygun öğrenme kuramı bulur ve seçerse davranışsal stratejiler oluşturmacı öğrenme durumunun bir parçası olabilir. Oluşturmacılık, şema ile ön bilgi ve deneyim üzerine dayanması nedeniyle bilişselcilik ile bağlantısı vardır. Belki de en önemli fark değerlendirmededir. Nesnelcilikte (davranışçı ve bilişselci) değerlendirme objektif iken oluşturmacıda subjektiftir. Bu nedenden dolayı ayrı

perspektifleri yansıtmaktadırlar. Bununla birlikte, bilişselcilikle oluşturmıcılık arasında bazı paylaşımlar vardır. Spiro şema teorisi, Schwier (bağlantılık-connectionism), Tolhurst (hypermedia) ve Dede (multimedia) bilişselcilik ile oluşturmıcılığı ilişkilendirmeye çalışmışlardır (Spiro, 1991; Schwier, 1998; Tolhurst, 1992; Dede, 1992). Bu girişimlere rağmen, bilişselcilik sistem yaklaşımını benimserken, oluşturmıcılık bunu benimsememektedir. Jonassen (1991), öğretim tasarımı konusunda şu soruyu sormaktadır. Her birey bilgiyi oluşturmada sorumlusu ise tasarımcılar öğrenme çıktılarının ortak bir setini oluşturabilirler mi? İşte bilişselcilik ile oluşturmıcılık arasındaki yol çatallaşması bu sorudan sonra başlamaktadır.

Behaviorizm yani **davranışçılık**, Birinci Dünya Savaşı sıralarında bir grup Amerikan psikoloğun, yapısalcılığa ve işlevselciliğe karşı çıkmaları ve bilincin iç gözlem yöntemi ile incelenmesine kuşku ile bakmaları sonucu ortaya çıkan, bilinç hallerinin değil, davranışların, gözlenebilir durumların incelenmesi gerekliliğini savunan psikoloji kuramı akımıdır. Psikolojinin bilim haline gelebilmesi için gözlenebilir, ölçülebilir fenomenlerin doğa bilimlerinde kullanılan objektif ve bilimsel yöntemlerle incelenmesi gerekir. Gerek yapısalcıların, gerekse işlevselcilerin kullandıkları iç gözlem yönteminin kullanılması bilime aykırıdır. Davranışçıların önde gelen temsilcileri Watson, Pavlov ve Dashi'dir. Bunlar bilinç kavramını bir yana bırakıp davranışları incelemişlerdir. Davranışçılara, uyaran (stimulus)-tepki (response) psikologları da denir. Davranışçılara göre objektif tekniklerle gözlenebilen sadece çevresel uyarıcılara, insanların bu uyarılara karşılık gösterdikleri tepkilerdir. Davranışçılar, gözlem ve deney yöntemini kullanırlar. Davranışçılar, organizma ve çevre ilişkilerinin insan ve hayvanlarda birbirinin aynı olduğu kanısındadırlar. Bu nedenle hayvanlar üzerinde psikolojik araştırmalar yapmışlardır. Örneğin Pavlov koşullu öğrenme deneylerini köpekler üzerinde yapmıştır.

2.3. Klasik Öğrenme Kuramları

2.3.1. Davranışçı Kuram

- Öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişimdir.
- Şunulan uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilmektedir.
- Burada geçen uyarıcı kavramı, öğretimle şunulan içeriği, tepki ise öğrencinin gösterdiği gözlemlenebilen davranışı nitelemektedir.
- Öğretim, genellikle öğrenci davranışlarını dışardan koşullama ya da biçimlendirme üzerinde odaklanmaktadır. Örneğin, istenen bir davranışı gösteren öğrenciye "aferin", "pekiyi" gibi sözel pekiştireçler ya da iyi bir not verilerek bu davranışın gelecekte tekrar gösterilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları önceden onlar adına öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır. Örneğin, ders kitaplarındaki amaç cümleleri, bölüm başlarındaki sorular ya da sonlarda verilen özetler, öğrencinin dikkatini materyalin önemli kısımlarına yöneltmeyi hedefleyen koyu yazma, altını çizme, italik harflerle yazma gibi dikkat odaklama araçları birçok bilgisayar yazılımında yer verilen alıştırmalar ve şunulan geribildirimler genelde davranışçılık kökenli etkinliklerdendir.

2.3.2. Bilişsel Kuram

- Her öğrencinin bireysel özellikleri ve geçmiş deneyimleri çerçevesinde gösterebileceği farklı zihinsel işleme çabalarının engellendiği düşünüldüğünden bilişsel öğrenme kuramının savunucuları ortaya çıkmıştır.
- Öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre, dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir.

- Öğrenciler, etkin araçlarla şunulan bilgilere dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenleme ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler.
- Bu kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin açıklanışında insan belleği duyuşal bellek, kısa-dönemli bellek (çalışan bellek), uzun-dönemli bellek gibi bazı bölümlere ayrılarak kavramsallaştırılmaktadır.
- Duyuşal bellek, duyu organları aracılığıyla dış çevreden algılanan bilgilerin çok kısa bir süre için tutulduğu bellek bölümünü nitelemektedir. Bireyin dış çevreden algıladığı her bilgi bellekte işlenmemekte, bunun yerine bireyin seçici dikkati devreye girerek algılanan bilgiler içinden yalnızca dikkati çekenler ya da belirli bir amaç doğrultuşunda önemli bulunanlar duyuşal bellekten kısa-dönemli belleğe aktarılmaktadır.
- Kısa-dönemli bellek, yeni karşılaşılan bilgilerle önceden öğrenilmiş-bilgilerin ilişkilendirildiği ve yapısal açıdan yeniden düzenlendiği bellektir.
- Uzun dönemli bellek ise, anlamlı olan bilgilerin kalıcı biçimde saklandığı bellektir. Burada, kalıcı biçimde depolanmış olan bilgiler içinden yeni karşılaşılan bilgilerle ilişkili olanlar kısa-dönemli bellekte gerçekleşen bilişsel işleme etkinlikleri sırasında çağrılarak kullanılmakta ve daha sonra oluşturulan yeni bilgi yapısı uzun-dönemli belleğe kodlanmaktadır.

2.3.3. Yapılandırmacı Kuram

Öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir.

- Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları bilgileri varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi

denerler. Eğer yeni bilgi önceden varolan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi varolan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçtaki bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümşenerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür.

- Ancak, yeni bilgi öğrencinin varolan zihinsel yapısıyla çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır.
- Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir.

2.4. Öğrenme Teorileri

Teoriler kesin olarak kanıtlanmamış olsalar bile bir olayı açıklamak için kullanılırlar. Bilim adamları doğadaki olayları açıklarken teoriler kurarlar ve gelecekte neler olabileceğine dair tahminlerde bulunurlar. Bir olayın açıklanmasında birden çok teorinin kullanılabilir. Bir teori bir bilim adamının bir olay hakkındaki görüşünü ifade eder.

Öğrenme teorisi ise bir psikologun insanların nasıl öğrendiğine dair açıklamalarını içerir. Teoriler önceki deneyimler ile uyumlu ve mantıklı olmalıdır. Davranışları tahmin edebilen ve deney ile test edilebilen teorilere itibar edilir. Dört tip öğrenme teorisi vardır. Davranış teorisi, gelişim teorisi, zihinsel (cognitive) öğrenme teorisi ve sosyal öğrenme teorisi. Her teoride olduğu gibi, öğrenme teorileri de psikologların öğrenme hakkındaki görüşlerini ifade eder ve birçok kısıtlamaları vardır. Her öğrenme teorisi tüm beklenen davranışları açıklayamayabilir. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini tam olarak açıklayacak bir tane teoriden bahsetmek imkansızdır. Bununla birlikte birçok teorinin ortak paylaştıkları fikirler vardır. Yeni

geliştirilen öğrenme teorileri, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ile ilgili yapılan araştırmaların hem bir sonucu hem de birçok araştırmaya konu olmuştur. Öğrenme teorileri davranışçılık (bahaviorism) ve Gestalt'ın görüşlerinden yola çıkıp Piaget'in açıklamalarına dayanmış ve son olarak bilişsel (cognitive) teoriler ortaya çıkmıştır. Bilişsel teoriler son zamanlarda daha yaygınlaşmakta ve öğrenme ile ilgili daha geniş çaplı açıklamalar yapmaktadır. Bilişsel psikologlar öğrenmenin gerçek sebeplerini araştırmakta ve bunu öğrencinin sosyal çevresi, dürtü ve tutumlarında aramaktadırlar. Sınıfta bulunan öğrencilerin çeşitli öğrenme şekilleri vardır. Öyle ki farklı zamanlarda öğrenciler farklı metodlarla öğrenebilirler. Bir öğrencinin, fen dersindeki öğrenme şekli matematik dersindeki öğrenme şeklinden farklı olabilir. Can'a göre yönetici, öğretmen ve öğretmen adayları olarak burada anlatılacak öğrenme teorilerini detaylı bir şekilde bilmek, daha iyi bir öğrenmenin ilk adımlarından birisi olacaktır.

2.5. Öğrenmeye Farklı Bir Bakış Oluşturmacılık

Bilginin ve öğretimin ne olduğu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışan ve bilginin doğası konusunda felsefi bir açıklamadır. Nesnelcilere farklı olarak evrensel olarak bilginin bilenden bağımsız olmadığını savunur. Çevresiyle etkileşime giren birey dış dünyadan gerekli informasyonu alarak kendine göre anlamlandırır. Dolayısı ile elde edilen informasyona anlam, birey tarafından var olan inançları ve deneyimleri yoluyla yüklenir. Bilgi ise evrensel doğruların tam bir seti değildir. Bu nedenle, Airasian ve Walsh (1997) bilginin tam olarak doğrulanamayacağını belirtir. Bu düşünce bizi septiklere kadar götürmektedir. Bir çok oluşturmacı düşünce vardır. Literatürde oluşturmacılığın bilişsel çıraklık, bilişsel esneklik, radikal oluşturmacılık, sosyal etkileşimcilik gibi farklı oluşturmacı pozisyonları vardır. Bu düşünme biçimleri arasında fark çok önemli olmamasına karşın bilgi inşasında bireysel ve sosyal role yükledikleri anlam açısından iki gruba toplanmaktadır.

Bilişselci oluşturmacılar Piaget'in teorisinden ve Ernst von Glasersfeld'in görüşlerinden hareket ederler. Öğrenme, öğrenenin beklentileri karşılanmadığında

oluşur görüşünü vurgularlar. Bu durumda öğrenen, beklentide olduğu şey ile halı hazırda karşılanan şey arasındaki çatışmayı çözümlmek zorunda olacaktır. Bu Piaget'in ifade ettiği dengesizlik durumudur ve birey bu durumu ortadan kaldırmak için aktif olarak bilgi oluşturma sürecine girecektir. Bireyin bilgi oluşturma sürecinde kültürün önemini ve bireyin zihinsel modellerini vurgularlar (Von Glasersfeld 1995, 1996). Sosyal oluşturmacılar ise işbirlikli süreçlere daha çok vurgu yaparlar. Bilgi bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimiyle oluşturulur (Airasian ve Walsh 1997, Tynjälä, 1999, Duffy & Cunningham 1996). Bilgi bilenden bağımsız değildir. Deneyimlerle oluşturulur. Dolayısıyla bilme bir yorum meselesidir. Öğrenenin amacı bilgiyi inşa etmektir. Kişisel oluşturmacılar göre bilgi, bilişsel yapıları ve yaşantıları yeniden organize ederken zihninizde oluşmaktadır. Sosyal oluşturmacılar göre bilgi ise sosyal etkileşim yoluyla oluşturulmaktadır (von Glasersfeld, 1989; Vygotsky, 1978). Cobb (1994), her iki yaklaşımın birbirini tamamlayan iki unsur olduğunu belirtmektedir. Oluşturmacılar bir çok doğru ve gerçeğin olduğunu söylerler. Eğitimci de bu hususa dikkat etmelidir. Çoklu bakış açılarını desteklemelidir. Öğrenenler dünyalarını yorumlamaktadır. Eğitimciler de bunu desteklemelidir. Öğrenme anlam oluşturmaktır. İnsan, dünyayı yeniden yorumlayarak ve eylemde bulanarak çevresindeki anlamlı yorumları yansıtır. İnsanın seçimi ve eylemleri, dünyanın yorumunun bir sonucudur. Oluşturmacı yaklaşım, bilginin doğası ve öğrenme alanına yönelik açıklamaları öğretim uygulamalarının ve öğrenme çevrelerinin nasıl tasarlanacağı, öğretmen rolü, değerlendirme yaklaşımları, içeriğin nasıl oluşturulması gerektiği gibi hususlarda önemli işaretler sunmaktadır. Bu işaretler geleneksel iletim temelli yaklaşımlardan oldukça farklıdır. Nesnelci tasarımın önceden belirlenen bir sonucu vardır ve öğrenme süreci öğrenenin zihninde önceden tayin edilen bilginin yer etmesine dayalı bir müdahaledir. Jonnasen (1991) oluşturmacı öğrenmede öğrenme sonuçlarını önceden tahmin edilemediği için öğretimin kontrol değil teşvik edici olması gerektiğini vurgular. Öğretmenlerin en iyi şekilde neyi nasıl öğreteceklerini tasarılama yerine, öğrencilerin en iyi hangi koşullarda öğreneceklerini düşünmeleri daha önemlidir. Jonassen (1991) oluşturmacılığı, "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin

bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu olduğunu belirtir.

Öğrenciyi merkez kabul eden öğretim anlayışlarından biri olan oluşturmacılık kuramında, bilginin doğada nesnel olarak var olduğu görüşüne karşı çıkmıştır. Oluşturmacı öğretim öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak, yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebildiklerini savunmaktadır(Von Glasersfeld, 1995b: 77; Ayas vd., 1997; Gray, 1997: 2). Bilgi onu öğrenenler tarafından oluşturulan öznel yapıdır. Bilgilerin oluşturulmasında, onu oluşturan bireyin ve çevresinin etkisi önemlidir ve her yeni bilgiden hem birey hem de çevresi etkilenmektedir(Vadeboncoeur, 1997: 26). Öğrenen birey bilgiyi etkin bir şekilde kullanarak, kendi bilgi yapılarını oluşturur ve bilgileri kendine mal eder(Erdem, 2001; 18; Fosnot, 1996: 10; Jonassen, 1991: 6) Yani bilgi bireyin zihinsel süreçlerin aktif olarak kullanılmasıyla ve toplumsal değerlerin etkisiyle oluşturulmaktadır. Eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin faydalı tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır (Kolukısa, 2006: 12). Bu amaca yönelik olarak geleneksel öğretim yöntemleriyle, mevcut otoriteler tarafından belirlenen davranışların öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmiştir. Geleneksel kuramda bilgi nesneldir ve öğrenenlerden bağımsız olarak doğada bulunmaktadır. Modern dönemin başlamasıyla, eğitimle neyin öğretileceği bilgisi merkezi otoriteler tarafından sıkı bir kontrol altına alınmıştır. Modern çağla beraber bilgi birikimindeki hızlı artış sonrası var olan bilgilerin öğrencilere benimsetilmesi anlayışı ve geleneksel yöntemler önem kaybederken, öğrencilere öğrenmeyi öğretmek, keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımı, araştırma, deney, gözlem, gibi yöntemlerle öğrenciler görüşlerini oluşturabilirler(Vries ve Zan, 1996: 104). Böylece hazır bilgilerin ezberlenmesi ya da tekrar edilmesi anlayışı eğitimciler arasında sorgulanmaya başlanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme faaliyetlerinin esasını, öğrenenlerin bilgileri kendilerinin oluşturması eğitim anlayışlarının merkezine yerleşmeye başlamıştır. Bilgilerin öğrenilmesi sürecinde öğrencilere düşünmeyi, problem çözmeyi, eleştirmeyi, karşılaştığı durumları yorumlayabilmeyi ve diğer eğitim faaliyetlerini öğrenmeleri eğitimin temel hedefleri haline gelmiştir. Yani eğitimin merkezinde öğretmenlerin değil eğitilenlerin olduğu eğitim anlayışları önem kazanmaya başlamıştır(Brooks and Brooks, 1999b: 5). Etkili öğrenme için öğrencilere rehberlik yapmak önemlidir. Öğretmenlerin oluşturmacı

öğrenme kuramındaki yeri geleneksel yöntemdekinden çok farklıdır. Çünkü geleneksel yöntemde bütün öğrencilerin aynı öğrenme seviyesine sahip olarak kabul edilir. Oluşturmacı kuramda, insanların sosyal çevrelerinin ve biliş düzeylerinin öğrenmelerinde farklılıklar ortaya çıkaracağı savunulmaktadır. Bu yüzden oluşturmacı kuramda öğrenme ortamlarının da önemi büyüktür(Littledyke ve Huxford, 1998: 1). Toplamların devamlılığını sağlayan en önemli etken, sosyal ve kültürel birikimlerin yeni bireylere aktarılmasıyla olmaktadır. Toplumsal iletişimin ve aktarımın sağlanması dil aracılığıyla gerçekleşmektedir(Dilek, 2001: 77). Toplumsal etkileşimde sadece dilin kullanılmasının yeterli olup olmayacağı ise tartışma konusu olmaktadır. Çünkü aktarılan her bilginin yeni bireyler tarafından kabullenileceği ya da benimseneceği kesin değildir. Bu bilgilerin bireyler tarafından kabullenilebilmesi ve uygulanabilir olması için bireyler tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Okullara hayata hazırlığın olduğu yer değil de hayatın kendisi olarak kabul edilen yerler olarak bakılırsa toplumsallaşmanın gerçekleştiği en önemli yerlerin eğitim kurumları olduğu anlaşılır. Birey üretiminde etkin olduğu ve sorunun ve çözümün bir parçası olarak kendini gördüğü durumlarda toplumsallaşmada daha etkin rol almaktadır. Bu sebeple oluşturmacı öğrenme kuramı bireyin sosyal çevresini, önceki yaşantılarını, ailesini okul ortamıyla bütünleştirmesinden yanadır. Modern eğitim anlayışı, okulları merkezi otoritelerin kabul ettiği nesnel bilgileri değişmez ve yanlışsız bilgiler olarak yeni nesillere aktarılan yerler olarak kabul etmektedir. Bu bilgilerin bireyler tarafından davranış haline getirileceği öngörüsü ile hareket edilerek öğrencilerden bunu gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Dikkat edilirse, bilginin nesnel olduğu ve öğrencilerin kişisel, zihinsel ya da bilişsel gelişimlerinin göz ardı edildiği bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu anlayışta bütün öğrencilerin eşit seviyede eşit çevresel etkenler içerisinde olduğu kabul edilmektedir. Oysa bu eğitim anlayışıyla edinilen bilgileri davranış haline getirilerek daha sonra kullanılacağı şüpheli bir durumdur(Richardson 1997: 10-14). Bu durum eğitimcilerin bilginin öğretilmesiyle ilgili görüşleri tartışmalarını da ortaya çıkarmıştır. Oluşturmacılık kuramında öğrenme, öğrenenlerin etkin rol aldıkları var olan bilgileri ezberlemedikleri bir eğitim sürecidir. Oluşturmacılıkta geleneksel eğitim anlayışlarının aksine tek doğru, tek yönlü bilgilerin yerine, çok yönlü ve çok doğrulu bir eğitim anlayışı kabul görmektedir(von Glasersfeld 1995b: 6; Yanpar, 2006: 89). Oluşturmacılık kuramı bu anlayışla eğitim dünyasına farklı bir bakış

açısı kazandırmıştır. Çünkü hem tek doğru eğitim anlayışına, hem de bilginin transfer edilen nesnel yapılar olarak kabul edilmesine karşı çıkmıştır. Bu görüşler yerine bilginin birey tarafından oluşturularak ve içselleştirilerek ortaya çıkacağı ve bununla özgün bir yapıya sahip olacağı görüşünü ileri sürülmüştür (Brooks ve Brooks, 1999b: 16). Oluşturmacı kuramın eğitimden beklentisi var olan bilgilerin öğrenciler tarafından bulunarak ezberlenmesi değil, bilginin öğrenenlerin deneyimlerine, kendi organizasyonlarına dayanılarak keşfedilmesiyle oluşturulmasıdır. (von Glasersfeld, 1996: 6).

2.5.1. Oluşturmacı Yaklaşım ve Öğrenme

Oluşturmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin öğrenme ortamına uyum sağlamasıyla gerçekleşir. Birey yaşadığı ortama uyum sağladığı sürece öğrenmeye hazır hale gelir (Kauchak ve Eggen 2003: 232; Güzel ve Alkan, 2005: 388). Öğrenme ortamına uyum sağlayan birey öğrenme faaliyetini hazır hale gelmiş olur. Önceki bilgileriyle yeni öğrenme ortamında karşılaştığı bilgiler arasında köprü kurar. Böylece öğrenme için yeni bir süreç başlamış olur (Erdem, 2001: 12; Yanpar, 2006: 89). Yanpar'a göre; "...oluşturmacı yaklaşımda öğrenme, etkin sosyal ve yaratıcı işbirliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif bir yapıda olması bireyi, tartışan, araştıran, iletişim ve etkileşim kurabilen, düşünmeye iten ve yeni fikirler üretebilen kişiler olarak hazırlar" (2005: 94) Birey yaşam içerisinde çok fazla sorunla karşılaşır, bu sorunlar karmaşık ve birbirinden farklı özellikler içerirler. Bu yüzden öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanırken okul dışında karşılaştığı durumlar göz önüne alınmalıdır (Kauchak ve Eggen 2003: 235). Bu yüzden oluşturmacı yaklaşımda okulların ve ders ortamlarının öğrencilerin gerçek yaşama hazırlanması, bu karmaşık sorunlarla okullarda karşılaşması ve sorunlara çözüm yolları aranması önemlidir (Duckworth ve Julyan, 1996: 56). Bu yüzden öğrenme ortamları gerçek hayatın benzeri olacak şekilde oluşturulmalıdır Oluşturmacı yaklaşımda bilgiler öğrencilerin zihinsel duyuşsal ve sosyal çevreleriyle uygunluk gösterdiği durumlarda gerçekleşir. Öğrenciler ancak kendi oluşturduğu ve kendine mal ettiği bilgileri kullanabilir. Kullanan bilgiler daha kalıcı olur ve daha sonra karşılaşılan sorunların çözümünde tekrar kullanılabilir (Erdem, 2001: 12-16). Çünkü bilgiler doğuştan

gelmez, doğrudan aktarılmaz, bireye bağlı olarak oluşturulur(Güzel ve Alkan, 2005: 388). Öğrenme sorun, merak ya da şüphe gibi bireyi rahatsız eden bir durumla gerçekleşir. Birey rahatsız olduğu durumlar karşısında yaşadığı rahatsızlıktan kurtulmak, şüphe ve merakını gidermek için öğrenir. Birey kendini rahatsız edici ortamlarda karşılaştığı sorunları çözerek ruhsal dengeyi sağlar ve sosyal çevresi arasında denge kurar. Böylece birey yeni bilgiler oluşturmuş olur(von Glasersfeld, 1995b: 8). Geleneksel öğrenme ortamları dar kapsamlar içerisinde gerçekleşir. Oluşturmacı öğrenme ortamlarında her birey farklı öğrenme yapılarına sahip kişiler olarak kabul edilir. Bu yüzden öğrenme durumları ve ortamları geniş bakış açılarına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Oluşturmacı yaklaşımda tek doğru yoktur bu yüzden problemlerin çözümüne olanak sağlayacak farklı doğruların oluşturulmasına yönelik ortamlar hazırlanmalıdır(Peterman, 1997: 154-155). Öğrenme durumları planlı olarak sınıflarda gerçekleşmektedir ve sınıfların da sosyal çevrenin bir kopyası olması oluşturmacı kuramın savunuları arasındadır(Gömlüksiz, 2005: 344). Öğrenme, öğrenenlerin süreç içerisindeki görüş ve düşüncelerine önem verdiği için demokratik yapı üzerine kurulur. Oluşturulan bu demokratik ortamlarda sosyal çevrenin bir yansıması olmalıdır. Öğrenenler bu ortamlarda biyolojik, fiziksel ve bilişsel gelişimleriyle beraber yer almaktadırlar. Öğrenenlerin yapılarına dikkat edilerek oluşturulan demokratik ortamlar, öğrenenlerin süreç içerisine katılımını artırıcı rol oynadıkları için sürece etkin katılımı sağlayacaktır. Katılımcılığı artıran öğrenme durumları, öğrenenlerin öğrenme durumlarını içselleştirmelerini ve nasıl öğrendiklerine yönelik anlayış kazanmaları sağlamaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamlarında aktif olmaları sorunların parçası olmalarına ve sorunlara çözüm yolları aramalarına olanak sağlayacağından bireylerin bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına olanak sağlayacaktır. Oluşturmacı kuram demokratik sınıf ortamlarının oluşturulmasını savunarak, sınıfta öğrencinin düşüncelerini paylaşmalarına, birbirlerinin düşüncelerini öğrenerek kendi düşünceleriyle karşılaştırma imkânını öğrencilere sunmaktadır(Özden, 2003: 23). Böylece öğrenciler sorunlar karşısında kendi çözüm yollarına ulaşmış olurlar(Jaworski, 1993 Akt: Özsevgeç). Fox'a göre (2001) oluşturmacı öğretim yöntemlerinin başlıca özellikleri şunlardır:

- Öğretim faaliyetlerinde bilginin öğrenciler tarafından oluşturabilmesine yardımcı olabilecek etkinliklere yer verilir.

- Öğretim faaliyetleri içerisinde sosyal hayattan kesitlere yer verilir.
- Bilginin oluşturulmasında her öğrenci kendi bilgisini kendisi oluşturur.
- Öğrenme süreçleri öğretmen ve öğrenciler tarafından beraber oluşturulur.
- Öğrenme stratejilerine öğrencilerin aktif katılımı özendirilir.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanıyan ortamlar hazırlanır.
- Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki çabaları dikkate alınır.
- Öğretmen bilgileri direk öğreten bir konumda değil, rehber konumundadır.
- Öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler uyumlu hale getirilmeye çalışılır(Akt, Güzel ve Alkan, 2005: 388).

Oluşturmacı öğretim yöntemlerinin beş temel ögesi bulunmaktadır(Özsevgeç, 2007: 30; Akdeniz ve Saka, 2006). Bu öğeler birbiri içerisine geçmiş ama kalın çizgilerle ayrılmış değildir.

- Geçmiş bilgilerin canlandırılması
- Yeni bilgilerin oluşturulması
- Bilginin anlaşılması
- Oluşturulan bilginin uygulanması
- Bilginin farkına varılması.

Yukarıda ifadelendirilen oluşturmacı öğrenme yöntemi 5E modeli olarak da ifadelendirilmiştir(Rezai ve Katz, 2002; Akt Özsevgeç 2007: 30; Çepni, vd., 2001). Girme Aşaması (Angage): Öğrenme faaliyetlerindeki etkinlikler eski bilgilerin transfer edilip, yeni bilgilerle bağ kurmaya yönelik olmalıdır. Öğrenciler bu aşamada problemlerin çözümüne yönelik sorgulamalarda bulunmalıdırlar(Ahıskalıoğlu, 2007: 15). Öğretmenler ise öğrencilerin konuya yönelik meraklarını uyandırabilecek durumlar yaratmalı ya da sorularla öğrencilerin öğrenme ortamlarının içine girmesine olanak hazırlamalıdırlar. Öğrencilerin konu içerisine çekilerek görüşler oluşturmalarına ve bu görüşleri açıklamalarına olanak verilmelidir. Böylece öğrencilerin konu anlatılmadan önce konu hakkında ne bildikleriyle ilgili fikir edinmiş olurlar.

Keşfetme Aşaması(Explore): Bu aşamada öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesine yönelik ortamlar hazırlanmalıdır. Öğrenciler farklı öğretim stratejilerini kullanmaya cesaretlendirilerek soruları keşfetmeye, kavramları ve olguları açıklayan ilişkileri bulmaya yönlendirilmelidir(Ahıskaloğlu, 2007: 15). Bu aşamada öğretmenin rehberliğinde yeni kaynakların incelenmesi, farklı kaynak taramalarının gerçekleştirilmesi açık uçlu sorularla öğrencilerin problemleri ve çözüm yollarını kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olunması önemlidir. Öğrencilerin görüşlerini açıklamaları için öğretmenler tarafından cesaretlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin ortak çalışmalar içerisinde yer almalarını desteklerken, çalışmalara süreç içerisinde direk müdahil olmamalıdır (Trowbridge vd., 2000: 1020-1028). Problemlerin çözümüne yönelik olarak öğrencilere yeterli zaman tanınarak iyi bir rehberlik etmek öğretmenin yapması gereken önemli işlerdendir.

Açıklama Aşaması (Explain): Yeni tutum ve becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasına yönelik olarak problemlere çözüm bulmak amacıyla sorgulanma sürecinin başladığı aşama olarak kabul edilmektedir(Özsevgeç, 2007: 31). Bu süreçte, öğrencilerin keşif aşamasında bireysel ya da grupsal düzeyde oluşturdukları bilgileri birbirleriyle paylaşımlarına olanak sağlanır. Öğrencilerin farklı yöntemlerle; kavram haritaları, resimler vb. gibi, oluşturdukları bilgileri açıklamaları beklenir. Yapılan açıklamalar sonrasında öğrencilerin birbirlerini eleştirel dinleyebilmeleri ve sorular sorabilmeleri bilgilerin daha iyi oluşturulmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler bu aşamada anlaşılmayan kavram ya da kelimeleri açıklayarak bunları öğrencilerin hayatlarıyla ve sosyal çevreleriyle ilişkilendirmeye çalışmalıdırlar. Böylece öğrencilerin yanlış ya da eksik bilgileri düzeltilerek tamamlanmış olur. Ayrıca öğretmenler bu aşamada öğrencilerin yaptıkları açıklamalara kanıtlar bulmalarına, açıklamalarını kanıtlarla desteklemelerine destek için tartışmalar hazırlamak, sınıflandırmalar yapmak ve benzeri yöntemler kullanmalıdırlar.

Derinleşme Aşaması(Elaborate): 5E modelinin en yoğun ve önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Yeni bilgilerin öğrenciler tarafından anlama, anlamlandırma ve oluşturulması tam olarak bu aşamada gerçekleşmektedir(Ahıskaloğlu, 2007: 15). Öğrenilen ya da oluşturulan bilgilerin

uygulanmasına yardımcı olunması gereklidir. Bu aşamada öğrenciler eski bilgilerini yeni durumlar karşısında transfer ederek bu bilgileri yeni durumların açıklanmasında kullanmaya başlarlar. Yani öğrenciler, kendileri için tamamen yeni olan bir soruna karşı çözüm yolları aramaya başlarlar. Böylece öğrenciler düşünme becerilerini kullanarak eski bilgiler ışığında yeni sorunların çözümüne doğru hareket etmiş olurlar. Öğretmenler bu aşamada öğrencileri gruplar içerisinde birbirlerinden etkilenebilecek şekilde çalışmaya yönlendirmelidirler. Öğrencilerin yeni kavram ve becerileri yeni durumlarda kullanmalarına destek verilmeli ve öğrencilerin görüşlerini kanıtlarla destekleyebilmeleri için farklı açıklamalarda bulunmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu çalışmalar sonrasında sınıfta ortaya çıkabilecek farklı görüşler öğretmen tarafından karşılaştırmalı olarak ya da sınıflandırma yapılarak ortaya konulmalı ve öğretmenler öğrencilerin farklı açıklamalarda bulunmalarını cesaretlendirmelidir.

Değerlendirme Aşaması: (evaluation) Öğretim faaliyetleri içerisinde oluşturulan kazanımların süreç içerisinde değerlendirildiği ve öğrenci davranışlarında ne gibi değişikliklerin olduğunun tespit edildiği bölümdür (Demircioğlu, 2005: 28). Öğrencilerin kazanımlarıyla ilgili değerlendirmelerin yapılabilmesi için konuya açıklık getirebilecek açık uçlu sorular sorularak, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri sağlanır (Trowbridge ve diğerleri, 2000: Kabapınar vd. 2003). Bu aşamada öğretmenler süreç içerisinde öğrencilerini gözlemlemeli, öğrencilerin kendi davranışlarını değiştirip değiştirmediklerine dair gözlemler yapmalı, öğrencilerin davranışlarını kendilerinin değerlendirebilecekleri ortamlar hazırlamalıdır (Özsevgeç, 2007: 31). Değerlendirme yapılabilmesi için açık uçlu sorular, hikâye oluşturma şablonları, test, günlük tutmak, portfölyö tutmak gibi yöntemler de kullanılabilir.

2.6. Oluşturmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri

Oluşturmacılık kuramının, diğer kuramlarda olduğu gibi kendine özgü ilkeleri vardır. Bu alanda çok sayıda kuramcının ve uzmanın olması ilkelerin sayısını da arttırmıştır.

Aşağıda oluşturmıcılığın genel olarak üzerinde birleşilen temel ilkeleri belirtilmiştir (Hueners, 30.05.2005):

- Oluşturmıcılık; öğrenciyi cesaretlendirir ve öğrencinin katılımını destekler.
- Oluşturmıcılık; temel kaynakların dışında çok sayıda çeşitli fiziksel materyal kullanır.
- Oluşturmıcılık; sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık kavramlarını temel alır.
- Oluşturmıcılık; öğrencinin dersi yönlendirmesine, kuralların konulmasına katkı sağlamasına izin verir.
- Oluşturmıcılık öğrencinin öğrenebilme kavramını sürekli sorgular.
- Oluşturmıcılık öğrenci ile öğretmen arasında iletişimi destekler.
- Oluşturmıcılık öğrenciye açık uçlu, düşündürücü ve cesaretlendirici sorular sorar.
- Oluşturmıcılık öğrencinin temel sorumluluklarını ayrıntılı bir şekilde aktarmayı gerektirir.
- Oluşturmıcılık öğrencinin deneyimleri ve ön bilgileri ile hedeflenen kazanımlar arasında bağ kurmasını sağlar.
- Oluşturmıcılık öğretmeni öğrenciye gerekli zamanı tanır.
- Oluşturmıcılık öğretmeni, öğrencilerin kendi aralarında sosyal etkileşim kurabilmelerini destekler.
- Oluşturmıcılık öğretmeni sınıf içi ortamların şunulmasında, öğrencilerde doğal bir merak ve ilgi ortamı yaratarak, öğrencilerin dikkatini çekmeyi amaçlar.

Oluşturmıcılık kuramına göre bilgiyi öğrenme ilkeleri ise Gagnon ve Collay (30.05.2005) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Bilgiyi oluşturmada, öğrenciler ön bilgilerini kullanırlar.
- Bilgi, öğrenme eyleminde bulunan öğrenci tarafından oluşturulur.
- Bilgi, öğrenciler tarafından sosyal bir çevre içinde oluşturulur.
- Bilgi ,şunulan sınıf ortamlarında öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesiyle oluşturulur.

2.7. Oluşturmacılığın Öğretme ve Öğrenme Özellikleri

Oluşturmacı kurama göre öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğretmen, öğrencileri birer düşünür gibi görmeli, kazandırılacak bilgileri mümkün olduğunca sınıfa taşıyacağı gerçek hayata dair ortamlarda vermeli, öğrencilere rehber olmalı ve onların birbirleriyle sosyal etkileşim içinde bulunmalarını sağlamalıdır.

2.8. Oluşturmacı Öğretim Tasarımlarının Başlıca Özellikleri

1. Öğrenci öğretmen yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
2. Her öğrenciye hitap edebilmesi için bilginin biçimine ve etkinlikle çeşitlilik getirilir.
3. Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
4. Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları şunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
5. Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
6. Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
7. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
8. Öğrencilerin değerlendirmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
9. Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır (Açıkgöz, 2003:66).

Sonuç olarak, oluşturmacılık, öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar, öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz.

2.9. Oluşturmacı Sınıf Ortamı Nasıldır, Nasıl Oluşturulur

Oluşturmacı sınıf ortamlarının yaratılması, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi olması ve öğrenci için anlam taşıması gerektirmektedir. Oluşturmacı

öğrenme kuramı bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem-çözme ve girişimciliğini ön plana çıkarır (Brook & Brooks, 1993, Marlowe & Page, 1998). Öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen gerçekçi etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir (Wilson, 1996). Bu etkinlikler, bilişsel üst düzey becerilerinin kullanmasını gerektirir. Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını, yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmaktır. Etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile ortamı zenginleştirirler. Bu etkinliklere örnek olarak aşağıdakileri sıralayabiliriz:

- Araştırma ya da proje hazırlamak
- Benzetim ya da rol çalışmaları yapmak
- Çoklu öğrenme ortamları yaratmak
- Durum çalışmaları yapmak
- Sözlü durum çalışmalar yapmak
- Sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak

Oluşturmacı sınıf ortamlarını yaratılması, sadece etkinliklerin o bağlamda uygulanması ile sınırlı değildir. Öncelikli olarak, oluşturmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı yerlerdir. Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da şunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu, 2000). Bir konuya bütünsel boyutta bakar ve mutlak doğrularla değil, ortamın ve kültürün gerekliliklerini gözönünde bulundurarak esnek yargılar üretir. Sonuç olarak, öğrencinin rolü bilgiyi olduğu gibi alan değil, üreten ya da araştırandır. Yani edilgen değil, aktiftir. Eğitici ise, bireyi bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır. Oluşturmacı ortamı sağlanabilmesi, eğiticinin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilir. Oluşturmacı bir eğitimci aşağıdaki hususları dikkate alır.

- Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
- Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.

- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanır.
- Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapmayı teşvik eder.
- Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
- Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gözetir.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.
- Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar (Brook & Brooks, 1993; Honebein, 1996; Windschitl, 2002). Oluşturmacı öğrenme etkinliklerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde çeşitli derslerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkısı bilinmektedir (Korkmaz, 2001; Smerdon & Burkhan, 1999; Yıldırım, Özden, & Akşu, 2000).

Öğretmen yetiştirme kurumlarında da oluşturmacı öğretim ortamlarının yaratılmasının (Lunenberg & Korthagen, 2003; Holt-Reynolds, 2000) ve artan sayıda olması kaçınılmazdır. Semerci (2003) doktora öğrenimi gören ve tez aşamasında olan öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmediklerini ve bir dönemde alınan “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” öğretmenlik meslek derslerinin, bu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu iki öğretmenlik dersinin eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi, tartışma ve soru cevap şeklinde derslerin işlenmesi, derse katılımda ve soru sormada kendilerine güven duymalarının sağlanması gibi durumların, eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, lisans öğretiminde de bu derslerin eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesi yönünde ele alınması önerisini gündeme getirmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili başka bir çalışma Kesal (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, yabancı dil öğretmeni yetiştiren bir

kurumda ne derecede oluşturmacı bir kuramın kullanıldığını bulmayı amaçlamıştır. Bulgular, yabancı dil öğretmenliği ile ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının yöntem derslerinde oluşturmacı bir yaklaşım kullandıklarını göstermiştir. Ancak her iki grup arasında algı farklılığı görülmüştür. Öğretmen adayları daha çok geleneksel yönelimler gösterirken, öğretim elemanları oluşturmacı yönelimler sergilemişlerdir. Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı, bilginin oluşturulmasında temel olarak görür (Brooks & Brooks, 1993; Hedegaard, 1997; Marlowe & Page, 1998; Vygotsky, 2002). Vygotsky (1994) etkileşimlerin bir üst bilgi düzeyine sahip insanların yanında gerçekleştiğinde, bilgiyi oluşturma daha etkin olduğunu ve etkileşimler ve paylaşımlar sayesinde bunların eleştirel düşünceye ve yüksek düzey düşünce becerilerini pekiştirdiğini vurgular. Bu paylaşımlar, Vygotsky'nin önerdiği gibi bir derece daha üst bilgiye sahip bir bireyin yönlendirmesi gibi değil, farklı deneyimleri yaşamış bireylerin katılımı olarak etkin bulunmuştur. Bu etkileşimler sayesinde, öğrencilerin kendileri de o ortamda yeni bir kültür oluşturmuş ve sürekli yansımalar sayesinde yeni bilgileri kavramsal olarak işlemişlerdir. Örneğin, sınıf yönetimi alışmaları disiplini sağlamak amaçlı kullanılan bir süzgeçten, öğrenmenin daha etkin ve zamanın etkili kullanılmasını sağlamak için gerekli yöntem ve tekniklerin uygulanması şeklinde kavramsal bir yapıya dönüşmüştür. Her ne kadar karşılıklı konuşmalar ve tartışmaları genel olarak olumlu da görülse, bu tür ortamların yoğun olarak yaşanması öğrencilerde bazı sıkıntılara neden olmuştur. Örneğin, bazı denekler, grup çalışmalarında rahat edemediklerini, bazı akranlarının konuya hazırlıksız geldiklerini bunun da onların grup çalışması yapmak için ilgi ve isteklerini azalttığını bildirmişlerdir.

Buna ek olarak, bazı öğrenciler grup çalışmalarının, onların öğrenme becerilerine uymadığını ve kişisel öğrenme becerilerinin ihmal edildiğini bildirmişlerdir. Başka bir deyişle, oluşturmacı öğrenme ortamları etkin öğrenme ortamları yaratma konusunda öğrenciler hem fikir olmakla birlikte, özellikle bireysel öğrenme becerilerine sahip öğrenciler bu ortamların sürekli olmasını kendi öğrenme süreçleri açısından uygun bulmuşlardır. Bunların yanı sıra öğrenme ve akran öğrenmesine katkıda bulunma gereğine bazı bireyler duyarlı davranmamışlar ve grup çalışmaları içinde yükü, özellikle daha çalışkan öğrencilere bırakmışlardır.

2.9. 1. Öğrenci Motivasyonuna Katkısı

Genel olarak oluşturmacı öğrenme ortamlarının motivasyonu olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Öğrenciler, aktif öğrenme ortamlarını gerçek ortamların yansıması gibi görmüşler ve sınıf yönetimi konusunda ne tür problemlerin ortaya çıkabileceği üzerinde düşünmüş ve problem çözme yollarını aramışlardır. Bunun yanısıra, kendilerinin aktif olarak öğrenme sürecine katılmaları ve akranlarıyla işbirliği yapmaları, motivasyonu yükselten bir etken olarak gördükleri rapor edilmiştir. Ancak işbirlikçi çalışmaların ya da grup çalışmalarının çok olması motivasyonlarını zaman zaman kırmıştır. Bunun nedenleri arasında sınıfın kalabalık oluşu ve herkesin aynı derecede grup sorumluluğunu belirtmiştir. Her zaman bilgiyi oluşturmaya çalışan olmak yorucu hatta motivasyonu düşürücü unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bazen eğiticinin geleneksel anlamda bilgiyi aktarmasına ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

2.10. Oluşturmacı Ortamların Oluşturulmasında Kullanılan Materyaller

Öğrenci algılarına göre, oluşturmacı etkinlikler öğrenme ortamının gerçekçi olmasını sağlamıştır. Öğrenciler ve bu tür etkinliklerin diğer eğitim derslerinde de göz önünde bulundurulmasını önermişlerdir. Ancak kullanılan kaynaklar açısından bakıldığında, her ne kadar bunlar gerçek ortamlar ile ilgili durum çalışmaları içerse de bunların yabancı ortamları yansıttıklarını ve kendi kültürleri ile ilgili örnekler olmadığından bunları gerçekçi olarak kabul edemediklerini rapor etmişlerdir. Bu bağlamda gerçek sınıf ortamlarına ait videoların kullanılmasının gereğini dile getirmişlerdir. Böyle ortamları (video programlarını şeyrederek) grup içerisinde eleştirel bir gözle inceleyip ve gördükleri potansiyel sorunlara çözüm getirerek, sınıf yönetimi becerilerini daha verimli bir şekilde geliştirebileceklerine inanmaktadırlar. Bunun yanısıra, bu ortamlarla ilgili olarak eğiticilerin ya da eğitim ile ilgili uzmanların konuk olarak davet edilmesini önermişlerdir ve onlarla bilgi paylaşımlarında bulunmalarının daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

2.11. Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması

Öğrenci algılarına göre, portfolyo hazırlamak ve yeni edindikleri bilgileri sürekli yazıya yansıtmak, bilginin güçlenmesini ve devamlılığını sağlamaktadır. Ancak bu tür etkinlikler çok zaman aldığından yorucu olmakla birlikte bıkkınlık yaratmaktadır. Bu bağlamda da öğrenciler bunları kendilerine getirilen yük olarak görmektedir. Akran değerlendirme ya da kendini değerlendirme gibi etkinlikler, bu kültürel ortamda etkili bir yöntem olarak kabul görmemektedir. Öğrenciler, bu tür etkinliklerin nesnel olmadığını düşünmektedirler. Değerlendirmelerinde arkadaşlarını olumsuz değerlendirerek onları kırabileceklerini ve bundan dolayı da değerlendirme yapmaktan çekindiklerini bildirmişlerdir.

Özet olarak, bulgular, oluşturmacı öğretmen adaylarının aktif öğrenme ortamlarında daha yüksek motivasyon ile öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Oluşturmacı ortam sayesinde, bireyler kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda görmüşlerdir. Bireyler sınıf yönetimi konusundaki becerileri öğrenirken, kendilerini öğretmen olarak görmüş ve öğrendiklerini yaşama geçirebilmek için okullardaki farklılıkları ve dinamikleri sürekli sorgulamışlardır. Öte yandan sınıf yönetimi ile ilgili Türkiye kökenli literatürün az olması bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları kullanılan ders kaynaklarının ülkemiz ortamına yabancı düştüğünü düşündüklerini ve uygulanabilirliğini sürekli sorguladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları portföy çalışması ile performanslarının değerlendirilmesinin öğrenmelerine önemli katkı sağladığını belirtmelerine rağmen, bunu zaman alıcı ve yorucu bir süreç olarak görmüşlerdir.

Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenme doğrusal, değişken olamayan bir yapıya sahipken, oluşturmacı sınıflarda döngüsel ve değişken öğrenme ortamları vardır. Geleneksel sınıflar doğruların sabit olduğu küçük parçaların birleştirilmesiyle bütünün ortaya çıkarılabileceği anlayışından hareketle oluşur (Erdem, 2001: 30). Geleneksel kuramın yakından ırağa ilkesi oluşturmacılığın savunucuları tarafından kabul edilmez. Öğrenme, böyle basit sistematik ilkelerle açıklanamayacak derecede

karmaşık bir yapıya sahiptir(Wood, 1998: 37). Oluşturmacı kuramda, sınıfların öğrenciyi merkeze alacak şekilde oluşturulması gerekir. Böylece öğrencilerin görüş ve düşüncelerini açıklamalarına, kavramları anlamalarına ve algılamalarına olanak sağlanmış olur. Öğrencilerin bilgilerini akran grubu içerisinde değerlendirerek yeniden gözden geçirmesine ve eleştirel bir anlayış kazanmasına, farklı durumların tartışılmasına olanak sağlayarak farklı bir öğrenme durumu sağlanmış olur. Geleneksel sınıflar, öğretmen ve programları merkeze alarak, derslerin anlatım yoluyla, bilgi vermek için, konuyu okutmak, mevcut bilgileri tespit etmeye yönelik sınavlar yaparak ve değerlendirmeye tabi tutarak var olan bilgileri öğrencilere kabul ettirmek üzerine kurulur. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri davranış haline dönüştürdükleri kabul edilir. Günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin sınıflarda bilgi transfer eden araçlar olarak görülmesine ve sınıfların bu anlayış üzerine oluşturulmasına karşı çıkar. Oluşturmacı kuram öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı amaçladığından geleneksel eğitim kuramından farklılıklar arz eder(Yanpar, 2006: 88). 29 Oluşturmacı kurama göre sınıf ortamları düzenlenirken öğrencilerin bilişsel gelişimine yönelik olarak düzenlenmesi gerekir. Oluşturmacı sınıflarda öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek ders içi etkinliklere katılması cesaretlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencileri etkinlikler içerisine çekmek amacıyla farklı etkinlikler gerçekleştirip öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ortaya koymalarına olanak sağlayarak, bilginin bireysel olarak oluşturulmasını ve bu bilgilerin uygulanabilmesini özendirmelidirler. Geleneksel sınıflardaki programlar bilgi vermek üzerine oluşturulduğu için programlar hazırlanırken bilgiyi aktarma amacı güdülmektedir. Çünkü bilgi nesnedir, doğrudur ve kişiden kişiye değişim göstermez. Bu anlayışta öğrencilerin düşünsel yapılarına göre ders içeriği değil ders içeriğine göre öğrencilerin düşünsel yapıları oluşturulmaktadır. Kitaplar ve öğretmenler doğrunun ne olduğunu en iyi bilen otoriteler olarak kabul edilmektedir. Öğrenciden beklenen bu bilgilerin aynen kabul edilmesi, sorulan sorulara kesin olan doğru cevapları vermesidir. Sınıflarda var olan öğrencilerin bilişsel gelişimi geleneksel eğitim anlayışında aynı seviyede olarak kabul edilir. Bu yüzden geleneksel eğitim öğrencilerin yaratıcılıklarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yeteneklerini geliştirmelerine kısıtlama getirir(Brooks ve Brooks, 1999b: 11-13). Geleneksel eğitimin son başamağı değerlendirmedir. Sınavlarla öğrencilerin öğrenme durumları tespit edilirken bu bilgilerin kalıcılığı ve uygulanabilir olup olmadığı tartışma

konusudur. Bu anlayışta eğitim hayata hazırlanmanın en önemli yoludur. Oluşturmacı sınıflarda öğrenciler daha ön planda bulundukları için, öğrenme meraklarının harekete geçirilmesi daha kolaydır. Öğrenci kendisinin parçası olduğu bir yapıyı daha fazla benimşeyecek ve onun bir parçası olduğunu kabul edecektir. Öğrencilerin kendilerini sınıfın, sınıfın sorunlarının ve sorunların çözümlerinin bir parçası olarak görmesi oluşturmacı sınıflarda bulunması gereken özelliklerindendir(Erdem, 2001: 30).

Oluşturmacı sınıfları geleneksel sınıflardan ayıran en önemli faktörlerden biri değerlendirme yapılması aşamasıdır. Oluşturmacılık kuramında değerlendirme öğretmenler tarafından süreç içerisinde gözlemler yapılarak gerçekleştirilir. Oluşturmacı kuram, değerlendirmenin tek boyutlu ya da sınırlı olması anlayışına da karşı çıkarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri gibi çeşitlilik ve zenginlik içeren değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını savunur. Yani öğrenciler değerlendirme aşamasında dahi etkin olabilirler ve kendilerini değerlendirme olanağına sahip olabilirler. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin farklı ve çok çeşitli boyutları göz önünde bulundurulur. Geleneksel yöntemin tek doğru ya da yanlışlı değerlendirmesine karşı, değerlendirmede direk doğru ya da yanlışlardan yola çıkılmaz. Doğrunun kişisel olduğu her bireyin kendi doğrusunun olabileceği anlayışına dayanılarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri cesaretlendirilir(Safran, 2007: 22). Oluşturmacı sınıflar için hazırlanan programlarda öğrencilerin biyolojik ve bilişsel gelişimlerine dikkat edilerek esnek davranılmalıdır. Programa uygun olarak oluşturulacak sınıflar teknolojik imkânlarla donatılmalıdır. Çünkü oluşturmacı kuram teknolojik olanakların etkin kullanılmasını gerektirir. Brooks ve Brooks (1999: 20–21) oluşturmacı sınıfların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Öğrenme durumları bütünden parçaya doğru bir anlayış kullanılır
- Birincil elden kaynaklara önem verilir.
- Teknolojik imkânların kullanılması özendirilir.
- Öğrencilerin etkinliklerin içerisinde yer almaları cesaretlendirilir.
- Eğitim ortamları gerçek hayatın bir parçası olarak hazırlanır.
- Bilişsel etkinliklere önem verilir.
- Öğretim yöntemleri değişken bir anlayışla verilir.

- Öğrenciler arasında tartışma ortamları oluşturularak, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişimi üzerinde durulur.
- Sorunlar gerçek hayatla bağlantılı olarak seçilir.
- Sorular çok yönlü ve çok boyutlu olarak seçilir.
- Öğrenenlere etkinliklere katılmaları için yeterli zaman verilir.
- Öğrencilerin farklı görüşleri karşılaştırmalarına imkân verilir.
- Öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına olanak sağlanır.
- Değerlendirme öğrenme süreçleri içerisinde gerçekleştirilir(Akt: Erdem, 2001: 34-35).

2.12. Sınıf İçi Etkinliklerde Oluşturmacı İlkeler ve Uygulamalar

Oluşturmacı kuramı benimsemiş bir öğretmen, öğrenenleriyle işbirliği içinde en azından şu tür etkinlikleri yapmalıdır (Brooks & Brooks, a.g.e): Öğrenenin özerkliği ve girişimleri desteklenmelidir. Oluşturmacı bir öğretmen, öğrenenlerin kendi öğrenmeleriyle ilgili daha fazla sorumluluk almalarını destekler. Özerk öğrenenler, kişisel amaç ve yaklaşımlarını kendileri belirler; öğrenilecek bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar; bu ilişkileri bulabilmek için sorular sorup yanıtlarını oluştururlar ve sonuçlarını kendi aralarında tartışır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen, bu süreçte öğrenenin belirli bilgileri, belirli bir biçimde öğrenmesi için yönlendiren biri değil, öğrenenin kendi öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere seçtiği yolda ona yardım ve rehberlik eden biri konumunda olmalıdır. Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanısıra ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanılmalıdır. Oluşturmacı kurama göre öğrenme, gerçek sorunlara geçerli çözümler arama etkinliğinin bir sonucu olarak görülür. Bu nedenle, öğretimde öğrenenin sorunu çözmek amacıyla kullanabileceği, etkileşimde bulunabileceği, üzerinde düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak gerekmektedir. Öğrenenlerin eldeki soruna

sağlıklı çözümler oluşturabilmeleri için, öğretim sırasında belirli bir konuyu yalnızca tek bakış açısından ele alan kaynak ya da materyalleri kullanmak yeterli değildir. Bu, hem öğrenenlerin aynı konuya ilişkin farklı bakış açılarını tam anlamıyla öğrenememelerine, hem de şunulan bakış açısıyla sınırlı bir anlayış geliştirmelerine neden olur. Oysa, oluşturmacı öğrenmenin hedeflerinden biri, öğrenenlerin belirli bir konuya ilişkin çoklu bakış açılarını görebilmelerini ve bu farklı görüşleri kullanarak kendi özel anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Bir öğrenme görevini oluştururken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlemek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verilmelidir. Oluşturmacı öğretmenler, bir öğrenme görevini oluştururken "saymak", "listelemek", "adlarını söylemek", "bilmek", "tanımlamak" gibi öğrenilecek içeriğin basit biçimde ezberlenmesine yönelik öğrenme görevlerini değil, "sınıflamak", "çözümlemek", "belirlemek", "oluşturmak", "tartışmak" gibi daha üst düzeydeki bilişsel etkinlikleri içeren görevler oluşturmalıdır. Basitçe ezberlenen bilgiler çok kolay unutulmakta ve ilerde gerektiği zaman etkin biçimde kullanılamamaktadır. Öğretim sırasında öğrenenlere şunulan öğrenme görevleri, onların öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır. Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat edilmelidir. Oluşturmacı kuramda öğrenme uygulamalarında öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken öğrenme görevlerinin ya da öğrenecekleri içeriğin gerçek yaşamdaki kadar karmaşık ve ayrıntılı olması gereklidir. Böylece, öğrenilecek olan bilgilerin gerçek yaşam bağlamında yer alması ve yeni bir durumla karşılaşıldığında kolayca transfer edilebilmesi sağlanır. Bu tür bir eğitim alan öğrenenler yaşamda daha başarılı olur. güçlükler karşısında yılmaz ve yaşama yön veren değerlerin yeniden üretilmesine katkıda bulunurlar. Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin doğrudan parçalara ayrılması yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlanmalıdır. Oluşturmacı öğretmenler, sunacakları konuların düzenlenmesini gerçek ve karmaşık sorunlar, düşündürücü ayrıntılar ve hatta karşıt durumlar bağlamında yaparlar. Bunun nedeni, öğrenilecek bilgi ya da düşünceler ne kadar bütüncül bir yapı içinde şunulursa, öğrenenler o konuyu kapsamlı ve bütünsel olarak öğrenmelerinin amaçlanmasıdır. Geleneksel uygulamalarda içerik çoğunlukla bir bütün olarak değil, küçük birimlere

ayrıştırılarak tekil parçalar üzerinde odaklanılarak şunulur. Dolayısıyla, öğrenenler, şunulan parçalardan kendilerince anlamlı bir bütün oluşturmada zorlanırlar. Bu da, içerik öğelerinin birbirinden kopuk ya da yalıtılmış biçimde öğrenilmesine ve aralarındaki ilişkiler ya da karşılıklı etkileşimleri içeren bütünlüğün kavranamamasına neden olur. Ders öğrenen tepkilerine göre yönlendirilmeli, gerekli olduğunda öğretim stratejileri ve içerik değiştirilmelidir.

Oluşturmacı bir öğretmen, öğrenenlerden gelen tepki ya da isteklere göre dersinin akışını değiştirebilir. Sınıfın ilgilenmediği bir konuyu ortadaki ilgisizliğe karşın aynı biçimde şunmada ısrar etmek yerine, öğrenenlerin daha çok ilgi duydukları noktalara ağırlık verip, pek ilgi duymadıkları konuları gerektiğinde erteleyerek öğrenenlerin ilgisini ve derse katılma isteklerin canlı tutmak olanaklıdır. Öğrenilecek konuyla ilgili görüşler öğrenenlerle paylaşılmadan önce, öğrenenlerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğunu belirlenmelidir. Öğretmen, işlenecek konularla ilgili öğrenenlerin görüşlerini belirlemeden, doğrudan kendi sahip olduğu görüş ve bilgileri şunmaya kalkarsa, öğrenenlerin kişisel görüşlerini birbirleriyle paylaşıp üzerinde düşünmeleri sağlanamaz. Bu gibi durumlarda, çoğu öğrenen, öğretmenin görüşlerini "doğru yanıt" olarak benimser. Böylece, öğrenenlerin kendi görüşlerini ifade etmeleri ve daha sonra da kendilerine özgü bir görüş geliştirmeleri engellenmiş olur. Dahası. öğretmenin, öğrenenlerin konuya bakış açılarını bilmesi, kendisine öğrenenlerin düşünme biçimlerine ilişkin ipucu sağlar. Öğrenenlerin ne düşündüğünü ve nasıl düşündüğünü anlayan bir öğretmen, öğrenenleri hangi etkinliklere yönlendirmesi gerektiğini öğretimi hangi bağlamda ve nasıl daha anlamlı hale getirebileceğini kolaylıkla belirleyebilir. Özellikle başlangıçta karşılaşılan hatalı ya da eksik bakış açıları, öğretimin nereden başlatılabileceği ve hangi noktalara ağırlık verilmesi gerektiği yönünde öğretmene işlevsel kanıtlar sağlar. Öğretimin başında öğrenenlerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimleri şunulmalı, olabildiğince farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanmalıdır. Öğrenenler çoğu zaman öğrenilecek konuyla ilgili kendi görüşlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar ve bu görüşler eksik ya da yanlış bilgilenmeye de dayalı olabilir. Öğretmenlerin, doğrudan kendi görüşlerini şunarak, öğrenenlerin kafasındaki görüşleri değiştirmeleri zordur. O nedenle, öğretmenler, öğrenenlerin görüşlerine karşıt örnekler şunarak, benzerlikleri ve

farklılıkları vurgulayarak, uzlaşmacı ya da yeniliğe açık tutumları özendirerek öğrenenlerin kendi görüşleri üzerinde yeniden düşünmelerine ve yeni bir görüş oluşturmalarına önderlik edebilirler. Böylelikle, öğrenenler, bir konuda birden fazla doğrunun olabileceği yönünde esnek ve ılımlı bir tutum da geliştirebilirler. Öğrenenlerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atılmalıdır. Oluşturmacı kuramda öğretmenler, öğrenenlerin öğrenmeye karşı ilgilerini sağlamak üzere onların ilgilerini çekecek sorunlar bulup, oluşturup, öğretimi bu sorunların çözülmesi yönünde gerçekleştirirler. Öğrenenlerin konuya ilgisinin sağlanması, öğretmenin oluşturacağı sorun durumunun öğrenenlerin ne derece ilgisini çekeceğiyle yakından ilişkilidir. Öğrenenlerin ilgisini derse çekecek iyi bir sorun, hem öğrenenin çözüm için geçerliliği sınanabilir bir yargıda bulunmasını gerektirmeli, hem de sorunun çözümü için tek doğru yol yerine birden çok çözüm seçeneğinin kullanılabilmesine olanak tanıyacak kadar karmaşık ve çok yönlü olmalıdır. Öğrenenlerin hem öğretmenle, hem öteki öğrenenlerle diyalogu desteklenmelidir. Öğrenenlerin şunulan içeriğe ilişkin düşünce ve görüşlerini değiştirmenin ya da güçlendirmenin çok etkili bir yolu, düşüncelerini toplumsal olarak paylaşmalarına izin vermektir.

Sınıf içinde öğrenenlere kendi görüş ve düşüncelerini anlatma ve arkadaşlarının düşüncelerini dinleyerek bunlar üzerinde düşünme olanağı vererek, onların bireysel düşüncelerini toplumsal olarak sınavabilmeleri için uygun ortam yaratılabilir. Bunun için, öğrenenler sınıfta hem öğretmenle hem de arkadaşlarıyla rahatça diyalog kurabilme fırsatlarına sahip olmalıdırlar. Öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorularak onların konuyu araştırmaları desteklenmeli aynı zamanda öğrenenleri kendi arkadaşlarına sorular sorması özendirilmelidir. Oluşturmacı kuramda öğretmenler, öğrenenlerin işlenecek konulara ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilmelerini desteklemek üzere karmaşık ve düşündürücü soruları kullanırlar. Öğrenenlere yöneltilen bu tür soruların yanıtı bilgilerin basitçe ezberlenmesini değil, çok yönlü düşünülerek öğrenen tarafından geliştirilmesini gerektirmelidir. Bu tür soruların çoğu zaman birden çok yanıt olabilir ve öğrenenlerin bir yanıt geliştirebilmeleri için konuyu kapsamlı ve derin biçimde araştırmaları gerekir. Unutulmamak gerekir ki, her soru öğrenmeye katkıda bulunmaz, yalnızca derinliğine bilgi işleme gerektiren soruları öğrenme açısından değer taşır. Öğrenenlere bir soru yöneltildiğinde, olası bir

yanıt üzerinde düşünebilmeleri için yeterince bekleme süresi tanınmalıdır. Çoğu öğrenen sınıfta sorulan sorulara zihninde yanıt ararken, yanıt öğretene ya da başka bir öğrenen tarafından verilir ve geçilir. Öğrenenlerin sorulara yanıt bulmak üzere zihinlerindeki bilgileri işlemek için zamana gereksinimleri vardır. Anında yanıt isteyen bir öğretmen, öğrenenlerin konu üzerinde düşünmelerini engellemiş olur. Oluşturmacı kuramın anlayışını benimsemiş bir öğretmen, düşündürücü ve karmaşık sorular ortaya attığında, öğrenenlere yeterli düşünme zamanı vererek, onların yanıt bulmak üzere zihinsel yatırım yapmalarına ve katılımlarına olanak tanımalıdır. Öğrenenlere, şunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştıracabilmeleri için zaman verilmelidir.

Oluşturmacı kuramda öğretmenler, öğrenenlerin konuyla ilgili bilgiler arasında bağlantılar kurabilmeleri için yeterli süre ve araç-gereci sağlarlar. Bu yolla, öğrenenler, farklı görüşleri birbiriyle karşılaştırır, benzer ve karşıt yönleri belirler ve sonuçta bütüncül bir biçimde konuya ilişkin kendi görüşlerini geliştirirler. Bilgiler öğrenene birbiriyle ilişkilendirilmeden ardışık biçimde şunulup geçilemez. Öğrenenden beklenen, öğrenme sırasında karşılaştığı yeni bilgileri hem kendi aralarında hem de önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle anlamlı bir biçimde ilişkilendirmesidir. Bu ise, çaba ve zaman isteyen bir etkinliktir. Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrenenlerin doğal merakını beslenmelidir. Oluşturmacı kuramda öğretmen, öğrenenlerin konuya karşı merakını uyandırmak ve dikkatini çekmek üzere önce araç-gereçlerle öğrenenlerin etkileşimini sağlar. Bu aşamada, öğrenenler araç-gereçlerde yer alan konulara ilişkin sorular ve görüşler oluştururlar – keşfederler. Daha sonra, öğretmen, öğrenenlerin kendi oluşturdukları sorular ve geliştirdikleri görüşlere odaklanarak dersi işler, ilgili kavramları ya da terimleri verir – kavram tanıtılır. Son aşamadaki etkinlikler, öğrenenlerin, üzerinde çalışılan kavramlara ilişkin yeni bir bakış açısı ve görüş geliştirmelerine yardımcı olacak yeni sorunlar ya da durumlar üzerinde sürdürülür – uygulanır. Öğrenenlerin başarısı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir. Oluşturmacı kuramda öğretmen, öğrenenlerin ezberleme yeteneklerine dayalı olarak belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerinde değil, daha çok performans ve düşünme süreçleri üzerinde odaklanır. Bu nedenle, ölçüt-dayanaklı, yani neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve

tek doğru sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır. Bu tür bir değerlendirmenin amacı, öğrenenlerin sınav sorularına doğru yanıt verip vermediklerini belirlemekle sınırlı değildir. Bunun çok ötesinde, öğrenenlerin konuları nasıl anladıklarını ve önceki düşüncelerinden farklı ne tür yeni düşünceler oluşturdıklarını belirlemektir. O nedenle, değerlendirme etkinlikleri, yalnızca öğretimin ortasında ve sonunda uygulanan sınavlarla değil, tüm öğretim boyunca sürer ve yalnızca sınavlarla değil, gözlem, görüşme, tartışma, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerce oluşturulan tüm yaratıları (raporlar, notlar, çizimler, ödevler, proje çalışmaları, resimler, bültenler, koleksiyonlar vb.) içeren dosyaların değerlendirilmesini de kapsar. Bu yapıldığında, daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirme ortaya çıkar. Daha da önemlisi, bireysel gelişim, yaratıcı etkinlik ve toplumsal sorumluluk bilinci özendirilmiş olacaktır. Bu da, her öğrenenin kendi çabaları hakkında geribildirim alması demektir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, geribildirim ne kadar ayrıntılı ve değişik bağlamlara dayalı olursa, yararlanma düzeyi de o kadar artmaktadır.

Programların uygulanabilir olmaları ancak programları uygulayacak olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler yeni programların uygulanabilmesi için vazgeçilmezdir.

2.12.i. Oluşturmacılık Kuramın Uygulandığı Eğitim Ortamlarında Öğretmen Rollerini Nelerdir

Oluşturmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da her hangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır. (Slavin, 1994'den aktaran, Yaşar, 1998). Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek

öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimini benimser. Bu iletişim biçiminde öğrencilere, "Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?", "Niçin böyle düşünüyorsunuz? "Nasıl bu sonuca ulaştınız?" gibi sorular yöneltir. Öğrencilere, "Evet", "Hayır" yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınır. (Alkove ve McCarty, 1992 'den aktaran Yaşar, 1998). Oluşturmacı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir. Her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına 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). Oluşturmacı 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 gereksinim duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır. (Yaşar, 1993: 32). Örneğin oluşturmacı anlayışın benimsendiği bir matematik dersinde, problem çözümüyle ilgili hatalı işlem yapan bir öğrenciye, öğretmen, "Şuradaki işleminiz hatalı, onu şöyle düzeltiniz! " biçiminde uyarmak yerine, " Problemin çözümüyle ilgili olarak hangi işlemleri, hangi gerekçeyle yaptınız?" " işlemlerinizde herhangi bir hata olduğunu düşünüyor musunuz?" " Eğer varsa, bu hatanın nerede olduğunu düşünüyorsunuz?" " Bu hatayı nasıl düzeltebilirsiniz?" gibi sorular yönelterek öğrencinin hatayı bizzat kendisinin bulması ve düzeltmesi yönünde çaba gösterir. Oluşturmacı öğretmenin görevi öğrencilere matematik çalışmada "doğru" olan yetişkin yöntemlerini nakletmektense öğrencilerin uygun matematiksel fikirlerine rehberlik yapıp onları desteklemek olduğu için bazıları oluşturmacı yaklaşımı yetersiz ve herkese açık bir keşif olarak görmektedir. Aslında en az yönlendirici olduğunda dahi öğretmenin rehberliği oluşturmacılığı yönlendirilmemiş keşiften ayıran özelliktir. Oluşturmacı öğretmen diyalog için uygun görev ve fırsatlar sunarak öğrencilerin dikkatlerinin yoğunluğuna rehberlik edebilir, bu nedenle belirgin olamayan bir şekilde onların öğrenmelerini de yönlendirmiş olur. (Bruner, 1986'dan aktaran: Kamii & Lewis, 1990) Oluşturmacı öğretmenler öğrenciler için uygun olan kavramsal yeni düzenlemeler ortaya çıkaran görevleri onlara yönetebilmelidir. Bu yaklaşım öğrencilerin

hem belirli matematiksel fikirleri öğrendiği normal gelişim sırası bilgisini hem de sınıf içindeki şu an mevcut olan bireysel öğrenci yapıları bilgisini gerektirmektedir. Bu tür öğretmenler ayrıca sınıfın bilişsel ve sosyal havasını yapılandırmada da becerikli olmalıdırlar böylece öğrenciler bu görevleri tartışmış, yansıtmış ve bunlardan anlam çıkarmış olur. Oluşturmacı anlayış uyarınca öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır. (Alkove ve McCarty 1992'den aktaran, Yaşar, 1998). Bu amaçla öğretmen, sınıfta kullanılmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda da, ya birey ya da gruplar halindeki öğrencilerle öğrenme sonuçlarını tartışır. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırır. Oluşturmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü, öğrenciyi canlandırmak, araştırmaya yöneltmek, var olan bilgisini geliştirmesini veya yönetmesini sağlamak için dengesizlikler, soru işaretleri oluşturmaktır. (Heuwinkel 1996'dan aktaran, Yaşar 1998).

Yapısalcı öğrenme ortamlarının hazırlandığı öğrenci-merkezli sınıflarda, öğretmen, bilgi vermekten uzaklaşır ve öğrencileri konuyu kendileri anlamaları, fikir yürütebilmeleri konusunda çaba sarf etmeye yönlendirir. Öğretmen, öğrencilere yaparak, öğrenecekleri, onları düşünmeye sevk edecek durumlar yaratır. Öğretmen, öğrencileri önceki bilgilerini açığa çıkarmaları için dinler, izler ve sorgular. Böylece yanlış öğrenenleri ve yanlış ipuçlarını ortaya çıkarır. Daha sonra ileri düzeyde öğrenme deneyimleri sağlayarak, eksiklerini gösterip bunları gidermelerini ister. Ve genellikle ek bilgi vererek, öğrencilerinin bu olaylardan ders almalarına yardımcı olur. Tüm bu saydığımız ilkelerden hareketle öğretmen, bilginin öğrenciler tarafından daha kolaylıkla yapılanmasını sağlamış olacaktır yani öğretmen pasif, öğrenci aktif olacaktır. Oluşturmacılığı benimseyen öğretmenlerin aşağıdaki tutum ve davranışları sergilemeleri gerektiği kabul edilmektedir:

- Öğrenci özelliğini ve girişimciliğini kabul ederler. Öğrencilerin ileri sürdükleri düşünceleri desteklerler.
- Birinci kaynaktan bilgi toplarlar. Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan farklı kaynakları ve çeşitli materyalleri kullanırlar.

- Bilişsel alanla ilgili terimlerden, sınıflama, analiz etme, yordama ya da kestirme ve yaratma kavramlarını kullanırlar. Öğrencilere ödev verirken bu bilişsel kavramlara yer verirler.
- Öğrencilerin, dersi yönlendirmelerine, öğretme stratejilerini değiştirmeye ve içeriği değiştirmelerine izin verirler ve öğrencileri aktif kılarlar. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerine özendirirler.
- Öğrencilerin birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarına izin verir, onları teşvik ederler.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını isterler.
- Soruları yönelttiğinde bekleme süreci tanır ve soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların, bekleme süresi içerisinde cevapların gelişmesini beklerler. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar. (Brooks – Brooks, 1993, Honebin, 1996; Windschitl, 2002'den aktaran Akar ve Yıldırım, 2004) Bu listeye (Yager 1991'den aktaran Akar ve Yıldırım) tavsiyeleri de eklenebilir.
- Yazılı materyal ve uzmanlardan elde diledik alternatif bilgilerin kullanılmasını teşvik eder.
- Kitap ve diğer kaynaklardaki fikirleri ve kendi düşüncelerini ortaya koymadan önce, öğrencilerin ne düşündüklerini anlamaya çalışır.
- Grup çalışmasını, iş bölümünü ve diğer bireylere saygıyı teşvik ederler.
- Öğrenmeyi sınıfın ve okulun dışına taşırlar.

Öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini ve onları özümleyebileceklerini savunan oluşturmacı yaklaşıma göre öğretmenin rolü, öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapmak ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenlemektir. Öğretmen, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çerçevesinde organize eder. Öğretmen, öğrenci dikkatini geniş kavramlar üzerinde yoğunlaştırır daha sonra bu geniş kavramlar parçalara bölünür. Öğrenciler kendi sorularını sormaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Böylece öğrenciler, kendi öğrenmelerini kendileri oluştururlar. Ayrıca oluşturmacı öğretmen çocuklarla iyi iletişim kurabilen, çocuk psikolojisi ve öğrenme teorilerine

hâkim, sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan, bu ortamı yöneten ve yönlendiren bir öğretmendir. (Chiu 1995'den aktaran, Kılıç, 2001).

Oluşturmacı öğretmen öğrencilerin sorularına “ hazır cevaplar” vermeyi bırakmalıdır. Öğrencilerin sorularını cevaplamak yerine soruyu öğrenciye geri yöneltmeli ve ne düşündüğünü anlamalı, etkili sorularıyla öğrencinin düşünce sürecini yönlendirip cevabı kendisinin bulmasına yardımcı olmalıdır. Cevap gelmiyorsa, çocuğu cevaba götürecek etkinlikler yaratmalı ya da ilgili kaynağa yöneltmelidir. Ayrıca öğrenciden gelen sorular karşısında otoriter ve her şeyi bilen, bilmediği sorular gelince de geçiştiren kişi rolünü bırakıp, “Ben de bilmiyorum, ama gel, araştıralım.” diyebilmelidir. Oluşturmacı kuramda öğretmen, öğrenenlerin ezberleme yeteneklerine dayalı olarak belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerinde değil, daha çok performans ve düşünme süreçleri üzerinde odaklanır. Bu nedenle, ölçüt-dayanaklı, yani neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğru sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır. Bu tür bir değerlendirmenin amacı, öğrenenlerin sınav sorularına doğru yanıt verip vermediklerini belirlemekle sınırlı değildir. Bunun çok ötesinde, öğrenenlerin konuları nasıl anladıklarını ve önceki düşüncelerinden farklı ne tür yeni düşünceler oluşturdıklarını belirlemektir. O nedenle, değerlendirme etkinlikleri, yalnızca öğretimin ortasında ve sonunda uygulanan sınavlarla değil, tüm öğretim boyunca sürer ve yalnızca sınavlarla değil, gözlem, görüşme, tartışma, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerce oluşturulan tüm yaratıları (raporlar, notlar, çizimler, ödevler, proje çalışmaları, resimler, bültenler, koleksiyonlar vb.) içeren dosyaların değerlendirilmesini de kapsar. Bu yapıldığında, daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirme ortaya çıkar. Daha da önemlisi, bireysel gelişim, yaratıcı etkinlik ve toplumsal sorumluluk bilinci özendirilmiş olacaktır. Bu da, her öğrenenin kendi çabaları hakkında geribildirim alması demektir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, geribildirim ne kadar ayrıntılı ve değişik bağlamlara dayalı olursa, yararlanma düzeyi de o kadar artmaktadır.

Oluşturmacılık kuramında ölçme değerlendirme yapan bir öğretmen, sistematik hataya düşmemek için çaba harcamalıdır. Öğrencilerle birlikte belirlediği ölçme ve değerlendirme ölçütlerini standart hale getirmelidir. Ayrıca öğretmen gözlem tekniklerine ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olmalıdır ve gerek değerlendirme ölçütlerinden gerekse sınav türlerinden birkaçını birlikte kullanmalıdır.

2.12.ii. Oluşturmacı Kuramda Öğrenci Roller

Oluşturmacı eğitim ortamlarında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Çevredeki her türlü fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi gibi kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler. (Alkove ve McCarty, 1992; Kindsvatter, Wilen ve _shler 1996: 113'den aktaran Yaşar, 1998).

Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da şunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu, 2000'den aktaran, Akar & Yıldırım, 2004). Bir konuya bütünsel boyutta bakar ve mutlak doğrularla değil, ortamın ve kültürün gerekliliklerini göz önünde

bulundurarak esnek yargılar üretir. Sonuç olarak, öğrencinin rolü bilgiyi olduğu gibi alan değil, üreten ya da araştırandır. Yani edilgen değil, aktiftir.

Kubaşık Öğrenme: Öğrenciler kubaşık öğrenme ile araştırdıkları bilgileri öğretmene ihtiyaç duymadan grup içinde tartışır ve grup içinde bulunan bireyler araştırma sonuçlarından elde ettikleri bilgileri tartışarak doğru bilgiye kendileri ulaşmaya çalışırlar. Burada öğretmen grup içindeki tartışmalara direkt etki etmemeli sadece tartışmalara yön vermeli, doğru çıkarımları desteklemeli ve yanlış çıkarımları sorular sorarak doğru çıkarımlara dönüştürmelidir.

Kendi Öğrenmesinden Sorumlu: Oluşturmacı öğretiminde birey öğrenmelerinden sorumludur. Bireyler neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerine kendileri karar vermeli ve öğrenmek istediği konular üzerinde grup çalışması veya bireysel çalışmalar yaparak öğretimi gerçekleştirmelidir.

Araştırmacı: Öğrenci karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretirken hazır bilgilerden değil, araştırmaları sonucunda elde ettiği bilgilerden faydalanmalıdır. Bunun öğretmen için anlamı ise sınıfta kitaplardan veya çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilgileri sınıfa getirip şunması değil sınıf ortamında bireylere problemler sunup bu problemi

çözmelerini istemeli, problem çözüm aşamasında kaynaklardan nasıl yararlanmaları gerektiği konusunda rehberlik etmelidir.

Problem Çözücü: Öğrenciler öğrenecekleri bilgileri öğretmen ve ay kitaplardan hazır olarak almamalıdır. Yapısalcı öğretmenler öğrencilerine bilgi öğrenebilecekleri problemleri sunarlar, öğrencilerinin araştırma yapmalarını sağlarlar ve bilgilerini yapısalılaştırmalarını sağlarlar.

Teknoloji Kullanıcısı: Öğrenciler bilgi öğrenecekleri yer sınıf ortamı, kitaplar, okul olmamalı teknolojik gelişmelerden yararlanarak birinci elden bilgilere ulaşmalı ve sınıf ortamına bu bilgileri taşımaları ile paylaşarak arkadaşlarının da bu bilgileri öğrenmelerini sağlamalıdır.

Yasam Boyu Öğrenen Bireyler: Yapısalcı sınıflarda öğrenim alan bireyler bilgiye nasıl, nereden ulaşabileceklerini öğrenecekleri için öğrenmeleri sadece okula bağlı olarak kalmayacaktır. Öğretim süreci bittikten sonra herhangi bir bilgi öğrenmeleri gerektiği zaman bilgiyi arayıp öğreneceklerdir. Oluşturmacı bir sınıfta dersin bazı safhalarında öğrencilerin kendi öğrenme ve çalışmalarında gruplar ve ikili gruplar halinde etkin bir şekilde katılım göstermeleri yüksek olasılıktır. Diğer öğrencilerle fikirleri tartışıyor ve bu fikirleri farklı yollarla ortaya koyuyor olabilirler. Öğrenciler ayrıca kendi çalışmalarının değerlendirme aşamalarına dâhil olup neler öğrendiklerini yansıtıyor olabilirler. Sınıf içinde oluşturmacı bir yaklaşım neticesinde öğrencilerin nelere dâhil olabileceği hakkında kısa bir kontrol listesi:

- Araştırma, bulma, keşfetme ve uygulamaya etkin katılım;
- Kendi öğrenmelerini oluşturmaya etkin katılım;
- Görevleri anlamak için gruplar halinde çalışmak;
- Diğerleriyle fikirlerini tartışmak;
- Kendi çalışmalarını değerlendirmeye almak;
- Konu başlıklarını araştırmak, açıklamak, ayrıntılar sunmak ve değerlendirmek;
- Öğrendiklerini yansıtmak (Duru, E.,D. (2007)

2.12.1. Oluşturmacı Kuramda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

2.12.1.i. Aktif Öğrenme

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve ön düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğretim sürecidir. Aktif öğrenme sınıflarındaki öğrenciler öğrenme süreci kendileri çekip çevirdikleri gözlenirken geleneksel sınıflardaki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadar edilgin tutulduğu görülmektedir. Geleneksel öğretimde öğrenci genellikle yalnızdır. Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğundan öğrenci sormak istediği bir şey olduğunda ya da düşüncesini söylemek istediğinde kendisini dinleyecek kimse bulamayabilir. Oysa aktif öğrenmede öğrenci süreci paylaşılır. En edilgin öğrenciler bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol alırlar.

Aktif öğretmen öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir. Bu bağlamda ortaya çıkan başlıca öğretmen rolleri; kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılıktır. Aktif öğrenmede öğrenci, yaratıcı düşünüyü bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, eleştirel ve yaratıcı düşünür, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır ve bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır.

2.12.1.ii. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır. (Olssen, 1996; Terhart, 2003 ve Yaşar, 1998'den akt. Yurdakul, 2005). Temellerini John Dewey' in öğrenci merkezli eğitim düşüncesinden alan "Aktif Öğrenme Yaklaşımı" 1980'lerden sonra daha da önem kazanmıştır. Öğrencinin aktif katılımını savunan bir başka araştırmacı Tyler (1949)

öğrenilecek bilginin öğrenci tarafından bizzat üzerinde çalışılarak öğrenilmesinin önemini belirtmiştir. Aktif katılım yaklaşımının en önemli görüşü, öğrencinin bu yaklaşımla kendi kendine gerçekleştirdiği yüksek düzeyde düşünme becerisi kazanabilmesidir. Öğrencinin öğretim süreci boyunca aktif katılımın sağlamak amacıyla geliştirilen işbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki yarışma ve bireysel öğrenime karşı düzenlenen bir yöntem olarak düşünülebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en temel özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme metodu temelde bir grupla öğrenme metodu olmakla birlikte, her grup işbirliğine dayalı öğrenme için uygun olmayabilir. Bir başka ifade ile her grup yapısı, işbirliğine dayalı öğrenmenin etkili ve verimli olmasının garantisini oluşturamaz. İşbirliğine dayalı öğrenme metodunun etkili ve verimli olabilmesinin ön koşulu; grubun böyle bir amacı gerçekleştirmeye uygun olarak yapılanmış olmasıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel öğeleri; olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, toplumsal beceriler ve küme işleyişinin değerlendirilmesidir.

2.13. Öğrenci Takım ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Bu teknik Slavin tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen her takıma düşük ve yüksek başarılı, farklı etnik kökenli 4-5 kız ve erkek öğrenci atar. (Senemoğlu, 1997: 503'den aktaran Posluoğlu, 2002). Bu tekniğin hazırlık aşamasında; malzeme hazırlama, öğrencileri takımlara atama ve başlangıçtaki temel puanların belirlenmesi işlemleri yer alır. Takım çalışmasında kullanılacak çalışma yaprakları, çalışma yaprakları cevap kâğıtları ve ünite testleri önceden hazırlanır. Öğrenci takımlarını öğretmen oluşturmalıdır. Eğer seçim öğrencilere bırakılırsa, öğrenciler yanlış davranacağından heterojen gruplar oluşmayacaktır. Öğrenci takımları oluşturulurken, öncelikle öğrenciler en üst düzeydeki başarılı olanlardan en alt düzeydeki başarılı olanlara doğru sıralanır. Takımların kaç kişilik olması isteniyorsa sınıftaki öğrenci

sayısı bu sayıya bölünür. Ayrıca **takımda** yer alan öğrencilerin geçmişteki sınav puanlarının ortalaması alınarak başlangıç puanları saptanır. (Açıkgöz 1992: 27; Senemoğlu 1997: 504'den aktaran, Posluoğlu, 2002).

ÖTTB' nin uygulama sürecinde yer alan etkinlikler şunlardır:

- a) Öğretme: ÖTBB bir sunum ile başlar. Bu süreçte öğrencilere ne öğreneceği öğrenmesinin neden önemli olduğu konusunda bilgi verilen başlangıç yapma, hedefler doğrultusunda kavramların görsel veya işitsel araçlarla açıklanması, sorularla öğrencilerin kavrama düzeyinin saptanması, yanlışların düzeltilmesi gibi yaşantıların yer aldığı geliştirme, bütün öğrencilerin örnek sorular ve problemler üzerinde çalıştıkları yönlendirilmiş alıştırma aşamaları yer alır.
- b) Takım Çalışması: Öğrenciler, sunulan konuyla ilgili çalışma yaprağı ya da sorular üzerinde takım halinde çalışırlar. Takım üyeleri aynı masada oturtulur. Takım üyelerinin 2'li ya da 3'lü gruplar halinde çalışmaları sağlanır. Bu çalışmalar sırasında, öğrencilerin soruları önce takım arkadaşlarına sormaları, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmeleri gerektiği ve takım arkadaşlarının sınavda tam puan alacağından emin olmadan çalışmayı bırakmamaları gerektiği söylenerek çalışmalar kontrol edilmelidir.
- c) Sınav: Sınavlar bireysel olarak yapılır. Öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine izin verilmez.
- d) Takım Ödülü: Takımlara ödül verebilmek için öğrencilerin bireysel ve takım geliştirme puanları hesaplanır. Takım puanları, her takımdaki öğrencilerin gelişme puanlarını ortalaması alınarak elde edilir.

2.13.i.Karşılıklı Sorgulama

Bu teknik öğretmen tarafından hazırlanan soru kökleri yoluyla, öğrencilerin birbirlerine soru sorma ve cevap verme etkinliklerini içerir. Dolayısıyla öğrencilerin daha derin düşünme süreci geçirmek durumunda oldukları bir süreçtir. Öğretmen, öğrencilere aşağıdaki örneklerde olduğu gibi birtakım soru kökleri verir:

- ☐ nasıl kullanırdınız?
- ☐ nedenlerini açıklayınız?

- ilgili yeni bir örnek veriniz?
- ☐ benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
- olsaydı sonucun ne olacağını düşünürdünüz?
- ☐ sınırlılıkları ve üstünlükleri nelerdir?
- ☐ olmaması için ne gibi önlemler almak gerekir?

Öğrenciler de kendi sorularını oluştururlar, sonra karşılıklı olarak sorularını birbirlerine sorarlar ve cevaplandırır. (Webb 1985: 147-172'den aktaran, Posluoğlu, 2002). Bu teknik grup ortamında düşünmeyi teşvik edici soruların sorulup cevaplandırılması, öğrencilerin kendi düşüncelerini açığa vurmalarını, fikirlerinin grup ortamında kendilerine ve diğerlerine ulaşmasını, aynı zamanda açıklanmasını sağlar. Bu da öğrencilerin farklı yollarda düşünmesine neden olur. Ayrıca sürekli soru sorma ve cevap verme, çatışan görüşlerin uzlaştırılması, bilgilerdeki çelişkilerin keşfedilmesi ve çözülmesi, yanlış anlamaların düzeltilmesi, bilgi yapılarındaki boşlukların doldurulması için fırsatlar sağlayarak grup üyelerine sosyal – bilişsel çatışmaların çözümü için rehberlik eder. (Webb 1985: 147-172 den aktaran, Posluoğlu, 2002).

2.13.ii. Beyin Fırtınası

Bir problem, konu ya da soru hakkında ilk akla gelen söylenmelidir. Burada önemli olan herkesin fikirlerini açıkça ve istediği kadar söyleyebilmesidir. Fikirlerin niteliği değil, niceliği önemlidir. İyi ya da kötü fikir yoktur. Her fikir kabul edilebilir. Bu teknik;

- ☐ Karar vermede,
- ☐ Problemlere farklı yaklaşımlarla çözüm bulmada
- ☐ Yeni bir konunun veya kavramın tanıtımında çok faydalıdır. Maksimum öğrenci katılımını sağlar.

Basamakları:

1. Önce kuralı ve basamakları açıklayın.
2. Problemi veya soruyu verin.
3. Zaman sınırlaması koyun.

4. Fikirleri söylendiği gibi tahtaya yazın ya da yazdırın.
5. Aktivite sırasında fikirlere eleştiri getirmeyin.
6. Daha sonra fikirleri belli kriterlere göre sınıflandırın.
7. Daha sonra ulaşmak istediğiniz sonucu (sınıflandırma, tanımlama, kural, listeleme) oluşturun.
8. Tartışmaya açın.

Avantajları:

- Fikirleri eleştirip geliştirilme durumunda olmadıkları için çekingenlik ve sınırlama engeli yoktur.
- Yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Öğrencilerin fikir potansiyelini ortaya çıkarır.

Dezavantajı:

Kötü kullanıldığında zaman kaybıdır.

2.13.iii. Keşfetme Yoluyla Öğrenme

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. Buluş yoluyla öğretim modeli ilk ortaya atıldığı 1960'lı yılların başından günümüze değin dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmıştır. Ülkemizde de Bruner' in yaklaşımının etkileri 1968 yılında hazırlanan ilkokul programında görülmektedir. (Erden ve Akman, 1995: 176).

Yapılandırılmış Buluş'ta öğretmen kazandırılacak amaç ve davranışları belirler. Bulunması gereken ilke, kavram ya da çözümle ilgili verileri, örnekleri vb. organize eder. Sorular sorarak öğrencilerin ellerindeki verileri analiz etmelerine ve sonuca ulaşmalarına yardım ve rehberlik eder. (Senemoğlu, 1997: 475). Buluş yoluyla öğretimde öğretmen öncelikle öğretimi en ince ayrıntısına kadar planlamaktan sorumludur. Buluş yoluyla öğretimde öğretimin planlanmasında, organize edilip, uygulanmasında, buluş yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirecek örnekleri seçip

düzenlemede, öğrenciyi buluşa yönlendirecek soruları düzenlemede, dönüp, düzeltme, ipucu ve pekiştireç vermede yaratıcılığını ortaya koymak durumundadır. Buluş yoluyla öğretimde öğretmen ipucu hariç hiçbir açıklama ve anlatımda bulunmamalıdır. Yalnız yol gösterici olmalıdır. Doğru yanıtı öğrenci bulacağından, öğretmen tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır(Sönmez, 1993: 175).

Buluş yoluyla öğretim planlanmasında ilk aşama; buluş yoluyla öğrenciye kazandırılacak amaç ve davranışlar açıkça belirlenmelidir. (Senemoğlu, 1997: 476). Amaçlar buluş yoluyla öğretimde, bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme; duygusal alanın tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındadır. Davranışlar; grafiğe, simgeye, formüle, bir başka dile çevirme; nedenini, niçinini, nasıl olduğunu söyleme/yazma; ana fikri, yardımcı fikirleri söyleme, yazma; olayı kendi cümleleriyle özetleme; yeni örnekler verme; öğeleri, ilkeleri vb. söyleme gibi özellikler taşımaktadır(Senemoğlu,1993: 174).

İkinci aşamada; davranışı kazandırmada kullanılacak veriler belirlenmelidir. Öğrencinin soyut genellemelere, kavramlara, çözümlere ulaşabilmesi için gerekli somut örnek durumlar ve örnek olmayan durumlar saptanmalıdır. (Senemoğlu, 1993: 476).

Üçüncü aşamada; verilecek örnekler basitten karmaşığa doğru, öğrencinin merakını sürdürecektir; konunun zorluğu nedeniyle öğrenmekten vazgeçmesine neden olmayacak şekilde sıralanmalıdır. Önce basit örnekler sonra karmaşık örnekler verilebilir (Senemoğlu,1997: 476).

Planlamanın dördüncü aşamasında; zaman faktörünü dikkate almak gerekir.Buluş yoluyla öğrenmenin başlangıç aşamalarında, öğrenciler hemen genelleme ya da tanımlama üstünde odaklaşamayacağından dolayı cevapları çok yönlülük gösterir. Onları konu üstünde odaklaştırmak zaman alabilir. Bu nedenle buluş yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceği konulara daha fazla zaman ayırmak gerekir (Senemoğlu, 1997: 476). 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. Buluş yoluyla öğretimde örnek kural yöntemi ile öğretim adımları şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 1997: 476).

- Öğretmenin örnekleri şunması
- Öğrencilerin örnekleri betimlemesi
- Öğretmenin ek örnekler vermesi
- Öğrencilerin ek örnekler betimlemesi ve önceki örneklerle karşılaştırması
- Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları şunması
- Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırmaları
- Öğretmenin, öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri ya da ilkeleri vurgulaması.
- Öğrencilerin tanımlamaları, ilişkileri, özellikleri ifade etmeleri
- Öğretmenin öğrencilerden ek örnekler istemesi (Duru, E.,D. (2007)).

2.14. Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme

Bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu görüşüne dayanan oluşturmacılık değerlendirme noktasında da geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir. Süreçten ayrı değil sürecin bir parçasıdır. Oluşturmacı perspektifte değerlendirme süreci ölçmek için kullanılır (Bednar ve diğer., 1992'den aktaran, Tezci ve Gürol, 2003). Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde öğrenenler kendi bilgi yapılarını değerlendirmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir. Öğretmenin rolü öğrenmeye rehberlik etmek, öğreneni doğru kaynaklara yönlendirmektir. Yapılandırmacılıkta karar verme becerilerinin gelişimi için öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmaktadır. Bundan dolayı yapılandırmacı değerlendirmede öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki gelişimi ve öğrenme stratejilerini geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Öğretmenin, öğrenilenleri değerlendirmede benimsediği yaklaşımın öğrenmede benimsenen değerlendirme açısından dikkat çekici olduğu

gözlenmiştir. Çünkü yapılandırmacı öğrenmede, yalnızca ürün değil aynı zamanda süreç değerlendirilmesi gerekmektedir. (Ersoy, 2005).

Oluşturmacı yaklaşımda otantik ve performans dayalı değerlendirme kullanılır. Otantik değerlendirme gerçek yaşam durumunu yansıtan aktivitelerin olduğu bağlamla uygulanır. Oluşturmacılığa göre öğrenme bilimsel sonuçlar üretme değil, bu sonuçların üretildiği süreçtir. Bu nedenle ürünlerde üretildiği bağlamlarda değerlendirilir (Gold, 2001; Jonassen, 1992'den aktaran, Tezci ve Gürol, 2003). Daha çok süreç (formative) değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde görevleri ölçmektedir. Yüksek düzey düşünme yeteneklerini ölçmede başarısız olmaktadır. Bu, bilinen gerçeklerin hatırlanmasını içerir. Tehdit edici bir yönelimdedir. Oluşturmacı değerlendirme yaklaşımları ise “ analiz, sentez, değerlendirme” gibi yüksek düzey düşünme yetenekleri üzerine odaklanır. Sönmez (1992) ve Ataman (1992) da yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde yüksek düzey düşünme yeteneklerini ihtiva eden hedeflere yer vermenin önemini vurgulamaktadırlar. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, yargılamaktan çok bilgilendirme gibi yaklaşımları öngörür. Torrance (1968), Rıza (1999) ve Şungur'un (1992) yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli olarak gördükleri özgür ve tehdit edici olmayan bir ortamın sağlanmasını destekler. Gerçek yaşam problemlerine dayalı, ıraksak düşünme yeteneklerinin gelişimini destekleyen görevler sunma öğrenenlere yeni şeyler üretmede geniş fırsatlar sunabilmektedir. Görevlerin ilgili bağlamlarda sunulması belli bir görevin değil ilgili bütün problemlere yönelik çözümler üretme yeteneğini geliştirir. Kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular ıraksak düşünme yeteneğinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Oluşturmacılıkta ölçme, geleneksel kullanımda olduğu gibi standart bir kalem ve kâğıtla yapılır. Fakat ölçme ve değerlendirme için başka önerilen bulunmaktadır. Sınıfta küçük gruplar oluşturulur. Küçük gruplar değerlendirme için birlikte çalışarak notlarını gözden geçirirler. Fakat tüm gruplar içinden bir sınav almak için grupların birinden bir kişi tesadüfi olarak seçilir. Buradan elde edilen sonuç gruplar için bir fikir vermektedir. Öğretmen isterse, öğrencilerin ne öğrendiğini görebilmek için her üniteye her grubu ayrı ayrı sınav da yapabilir. (Hanleyden aktaran, Semerci 2001).

Oluşturmacılıkta sonuç değerlendirilmesinden daha çok amacını öğrencilerin belirlediği süreç değerlendirilmesi esastır. Ayrıca oluşturmacılıkta hedef ve hedef davranışları ölçüt olarak kabul edilmez. Öğrencilerin belli yorumları yapıyapmadıklarına değil, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartışmaları değerlendirilir. Oluşturmacılık, öğrenme metot ve sonuçlarının kolayca ölçülemediği ve her bir öğrenen için bunun aynı olamayabileceği daha çok açık uçlu bir öğrenme deneyimini destekler(Mergel, [on-line], 1998).

2.15. Oluşturmacılıkta Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirmede şunlara dikkat edilmelidir. (Evaluation [on-line]):

- Öğretim ürünü nerede mümkünse değerlendirmeyi (tahakkuku) birleştirin. Teknolojiler öğrenme materyalleri içinde dinamik tahakkukun devamlı bir araya gelmesi mevcuttur. Tahakkuk anlamlı öğrenme deneyimleri içinde ve eksiksiz olarak tamamlanabilir.
- Ürünleri, süreçler gibi değerlendirin.
- Evrak dosyaları, projeleri, kompozisyonları içeren güvenilir çevre şartlarına dayanan ürünleri eleştirin ve tartışın. Eleştirme sürecinde farklı buluş açılarını içerir.
- Sınıflarda ve öğrenme çevrelerinde informal değerlendirmeleri kullanın.

Oluşturmacılıkta değerlendirme yöntemleri yapısal ve süreç yönelimli olmak üzere 2'ye ayrılır.

1. Yapısal değerlendirme; konunun özünün ortaya konulması, bireysel anlamlar ve kişiler arası ilişkilerin ima edildiği sınıf içi ağların çözümlenmesidir.
2. Süreç yönelimli değerlendirme ise; öğrenci görüşleri değerlendirilerek davranış değişimi için gerekli sonuçlar elde edilmesi, öğrencilerin ani düşünce, yansıtma ve hislerine başvurulmasıdır.

2.16. Oluşturmacılıkta Sınav Türleri

1) Açık Uçlu Sınavlar: Öğrencilere birden çok soru yazdırıp veya yazılı verilip belli bir sürede yazılı cevap istenen sınavlardır.

2) Otantik Sınav: Öğrencilere sınıfta yaptıkları etkinliklere benzer bir etkinlik verilir. Öğrenciler bu etkinliği yaparken gözlenir ve değerlendirilir.

3) Performansa Dayalı Sınav: Öğrencilerin bilimsel becerilerinin ölçülmesidir. Öğretmen önceden hazırladığı ölçütlere göre; kontrol listesi, hikâye, anekdot veya derecelendirme ölçeği oluşturur. Öğrenciyi etkinlik esnasında gözler ve sorular sorar, notlar alır.

4) Kişisel Gelişim Dosyaları: Öğrencilerin bir dönem ya da bir ünite boyunca nasıl gelişim gösterdikleri ortaya çıkarılır.

5) Kişisel Görüşmeler: Öğretmen her öğrencisiyle kişisel görüşmeler yaparak, öğrencinin kendi bilgilerini nasıl oluşturduğunu anlamaya çalışır.

Oluşturmacı öğretim tasarımıyla değerlendirme, sürece dayalı ve öğrenenin kendi kendini değerlendirmesinden oluşur. Özellikle oluşturmacı uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci öğrenmesi konusunda ve öğrenci portfolyo (Tümel ya da Dosya Değerlendirme) sunumlarının toplanmasını sağlar. Herman ve Morrel (1999) portfolyo değerlendirmenin geleneksel testlere dayalı değerlendirmeden daha fazla avantajlarını olduğunu, hedeflere dayalı testlerin öğrenci öğrenmesini sınırlandırdığının ve yalnız ürün odaklı olduğunu belirtmektedirler. Oysa portfolyolar öğrenenlerin belli bir zaman süresince kendi yeteneklerini göstermelerine fırsat sağlamaktadır. Elektronik portfolyo uygulamaları, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından ilgi çekici bir yeniliktir.

2.17. AKTİF ÖĞRENMEYİ TEMEL ALAN OLUŞTURMACI ÖĞRENME TASARIMININ UYGULANMASI ve BAŞARIYA ETKİSİ

Bu görüşün hakim olduğu anlayışa da oluşturmacılık/yapısalcılık (constructivism) adı verilmiştir. Oluşturmacı görüş yeni gibi görünse de temelleri eskilere dayanmaktadır. Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi bilim adamlarının

yaptıkları araştırmalarda bilginin sosyal etkinlikler sonucu oluşturulduğu vurgulanmıştır (Driscoll, 1994). Oluşturmacı yaklaşım öğrenme konusunda türetimci/üretken öğrenme (Wittrock, 1990), keşfederek öğrenme (Bruner, 1961), durumlu öğrenme (Brown, Collins-Duguid, 1989), bilişsel çıraklık (Jonassen, 1991), bilişsel esneklik (Spiro and Others, 1991 gibi kuram ve modellerin biraraya gelmesinden oluşmaktadır. Diğer taraftan, oluşturmacı görüş, bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi, antropoloji gibi değişik alanlardaki gelişme ve kavramlardan da yararlanmaktadır. Değişik alanlardaki gelişme ve kavramlardan yararlanan oluşturmacı yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan çok farklı özellikleri bulunmaktadır. Özden ve Şimşek (1998), davranışçı ve oluşturmacı yaklaşımının özelliklerini şu örnekle karşılaştırmaktadırlar:

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 bir nesnedir 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 ayırtırarak 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. Bu açıklamaya göre öğrenme, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır. Öğretme ise, öğrenenlere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri temel alan ortamların hazırlanması sürecidir denilebilir.

Aktif Öğrenme Nedir?

Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir. Öğrenme; öğrencilerin fikri katılımı ve uygulamasını gerektirir. Kendi başına açıklama ve gösterim uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz. Yalnızca aktif öğrenme bunu sağlayacaktır. Öğrenme etkin olduğunda; İşin çoğunu öğrenciler

yapar. Beyinlerini kullanırlar, Fikirleri dönüştürürler, Problemleri çözerler ve ne öğrendiler ise uygularlar. Bunun yanında aktif öğrenme; hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir. Öğrenci sıklıkla sırasından uzakta, hareketli ve yüksek sesle düşünür. Bu amaçla ilk olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamamız gerekmektedir.

- Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir.
- Öğrenme, öğrencilerin fikri katılımı ve uygulamasını gerektirir.
- Kendi başına açıklama ve gösterim uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz.
- Yalnızca aktif öğrenme bunu sağlayacaktır.

Görüldüğü gibi aktif öğrenme ile oluşturmacı yaklaşım birbirine oldukça benzemekte, amaçlarında birliktelikler bulunmaktadır. Amaç bilmek değil anlamaktır. Eğitimde **oluşturmacılık** çocuğun konu hakkındaki kendi anlayışını oluşturmaya izin verilecek şekilde eğitilmesini söyleyen bir eğitim metodudur. Öğretmenin amacı materyali örtmek değil çocuğun konuyla ilgili gerçekleri ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktır.

Sanat ve mimaride **oluşturmacılık** endüstriden etkilenen tasarımlar ve endüstride kullanılan malzemeleri kullanan hiçbir sosyal fonksiyonu olmayan saf sanattan yana olan Rusya'da 1914 ve sonrasına ait bir sanatsal akımdı. Vladimir Tatlin ve daha sonra Antoine Pevsner ve Naum Gabo gibi oluşturmacılar tarafında kuruldu. Kasimir Malevich de oluşturmacı sayılabilecek parçalar yapsa da daha çok daha önceki süprematizm çalışmaları ile tanınır. Hareket El Lissitzky'nin başını çektiği yeni grafik tasarım tekniklerinin gelişimini etkilemiştir. Politika biliminde ve uluslar arası ilişkiler teorisinde **oluşturmacılık** uluslararası ilişkilerde standart gerçekçi ve liberal görüşleri rededer ve devletlerin çıkarlarının uluslararası anarşinin etkilerinden değil özdeşlik ve uluslararası normlardan çıktığını ortaya koyar. Oluşturmacı teori aynı zamanda dil ve belagatin gerçeği nasıl oluşturduğu ile de ilgilenir. Alexander Wednt oluşturmıcılık üzerine birkaç makale yazmıştır.

Matematik ve mantıkta oluşturmacılık: Sezgici Matematik, Oluşturmacı Mantık, Oluşturmacı Matematik "Türkçe kaynaklara baktığımızda constructivism kavramıyla ilgili bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmemiş olduğunu görmekteyiz. Kimi araştırmacılar constructivism kavramına karşılık oluşturmacılık (Kara ve Özgün-Koca, 2004; Baki ve Bell, 1997; Gürol ve Tezci, 2001; Asan ve Güneş, 2000; Kılıç, 2001; Yıldırım ve Akar, 2004; Kabapınar, 2004; Gürol ve Atıcı, 2001; Semerci, 2003; Yanpar-Şahin, 2003) terimini kullanırken kimileri de yapılandırmacılık (Köseoğlu, Budak ve Kavak, 2002; Yurdakul ve Demirel, 2004; Şaşan, 2002) ve hatta yapısalcılık (Aşkar Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2003), yapıcılık (Alkan ve a., 1995; Deryakulu, 2001), inşacılık (Muğaloğlu-Aktürk, 2001), kurgulamacılık (çevrimiçi <http://www.elma.net.tr>) ve hatta birden fazla terimi bir arada yapısalcı(oluşturmacılık) (Koçoğlu ve Köymen, 2002; Turan, 2001) önermektedir. Buradan çıkışla constructivism kavramı üzerinde anlayış birliğine varmak için tek bir Türkçe karşılık kullanmak gereği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada "constructivism" kavramının karşılığı olarak "oluşturmacılık" benimsenmiştir.

Constructivism, öğrenme ve eğitim bağlamlarında, terim olarak bilginin oluşturulmasına işaret eder. Bilgi kavramına bakışımız constructivism kavramına olan bakışımızı da sağaltacaktır. Şöyle ki; constructivist anlayışta bilgi bilenden bağımsız bir şekilde doğada var değildir. Bilgi öznenin bağımsız değildir (von Glasersfeld, 1996), özne bilgiyi kendi için öteki öznelerle etkileşimi sırasında oluşturur, oluşturduğu bilgiden kendi de çevresi de etkilenir (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978; Moll, 1992). Bu açıdan bakınca oluşturma kavramının Türkçe'deki karşılığı ve içerdiği kavramlar şöyle sıralanabilir. Öncelikle oluşturma(k)dönüştürme bir fiildir. Bu fiilin gerçekleşmesi sırasında bu fiili gerçekleştiren de etkilenir. Bilgi oluşturma sırasında bilgiyi oluşturan özne en çok etkilenir. Bilgi oluşturma zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi sürecinden geçilerek başarılı, böylece bilgi oluşturma bireysel ve içsel bir kavramdır (Smith, 1993). Dahası, oluşturma aynı zamanda işteş bir fiildir. Zira bilgi oluşturma eylemi çevreden ve öteki öznelerin varlığından bağımsız değildir. Bilgi oluşturma diğer öznelerle etkileşim sürecinde, birlikte, gerçekleştirilir. Dolayısıyla oluşturma kavramı içerisinde birliktelik, toplumsallık da vardır. Moll'a (a.g.e., s. 1-6.) göre Vygotsky eğitimin toplumsal ve kültürel bir etkinlik olduğunu ve bilimsel olarak incelenecek kavramları da ayırtmak yerine bütün olarak görülmesi

gerektiğini söylüyordu. Sözcüklerin anlamlarının da düşünme ve konuşmanın birliği olarak tasavvur ediyordu. İşteş-Dönüşlü bir fiil olan oluşturma(k) kavramı da bu bütünlüğü sağlamaktadır. Göndergeleri arasında eylem, eylemi etkileyen ve etkilenen de vardır. " Üstelik structuralism kavramı için yapısalcılık yoğunlukla kullanılmaktadır, constructivism ise structuralism'le farklı açılardan dünyaya anlam vermeye çalışır. Bu bağlamda, constructivism yapısalcılık olarak değil de "oluşturmacılık" olarak adlandırılabilir düşüncesindeyim.

2.17.2.Oluşturmacılık ve Sınıf İçinde Yakından Dinleme

Confrey'in Piaget'nin klinik görüşmelerinden uyarlayarak geliştirdiği yakından dinleme ilkeleri şunlardır:

Öğrencilerin sözlerinden kanıtlar sağlama, sorunun gelişimini izleme, bakış açısından ayrılmadan öğrencilerin özerk ifadelerini destekleme; öğrencilerin ifadelerinden açıklama ve farklı şekillerde ifade edilmesini isteme, yöntemi desteklemediği durumlarda değerlendirme içeren ifadelerden kaçınma, cevap veren rolünden çıkmak; öğrencinin etkileşimde duygusal olarak kendine güvenli bir şekilde kaldığını ve sorun çözümüne katıldığını kontrol etme; öğrencinin hataları ve çelişkileri bulmasına olanak verme; ifadenin tam olarak ortaya çıkmasına olanak verecek zamanı sağlama. Bireyin entelektüel, duygusal, sosyal ve yaratıcı yönlerini ve yeteneklerini birleştiren öğrenci- merkezli öğrenme ve öğretme anlayışına doğru köklü bir değişikliği gerçekleştirecek bir tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2,1.

<i>Az Etkili</i>	<i>Çok Etkili</i>
Öğretmen- merkezli öğretim	Tecrübi, indüktif öğrenme
Öğrenci edilgen ve pasif	Aktif öğrenme; konuşma, eylemde
Sınıf ortamında sessizliğin	bulunma, işbirliği yapma
ödüllendirilmesi	Kavram ve ilkelerin kullanılmasıyla
Büyük ölçüde ders kitabına	yüksek düzeyde düşünme üzerine

bağımlılık	vurgu
Yarışma ve not üzerine güçlü vurgu	Araştırma- inceleme tekniklerinden yararlanılarak küçük konu başlıkları üzerinde derin çalışma
Geleneksel yönetici, öğretmen ve öğrenci rolleri	Demokratik ilkelerin model alınması
İzolasyon ve yarışmacılığı geliştiren bireysel etkinlikler	Aile, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için farklı ve işbirlikli roller
Standart test ve değerlendirmelerin kullanılması ve bunlara duyulan güven	Birbirine bağlı öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde işbirlikli etkinlikler
	Niteliksel bilgiyi içerecek şekilde öğrenci gelişiminin bilimsel ve tanımlayıcı değerlendirmesi

Bu tablo destekleyici öğrenme toplulukları ile birlikte bireyin öğrenme süreçlerinde aktif rol aldığı bir eğitsel çevre ve ortamın oluşturulması arayışını ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretmen eğitimi ile ilgili olarak değişimi zorunlu kılan oluşturmacı öğeler ile geleneksel öğeler Tablo 2.1' de karşılaştırılmıştır.

Tablo 2,2. Öğretmen Eğitiminde Değişimi Zorunlu Kılan Oluşturmacı Öğeler ile Geleneksel Öğelerin Karşılaştırılması.

<i>Geleneksel</i>	<i>Oluşturmacı</i>
Öğrenilecek içeriğin belirlenmesi	Hedeflerin belirlenmesi
Ortak öğrenme ürünlerinin istenmesi	Ürünlerdeki farklılığın kabul edilmesi
Bilgi iletiminin istenmesi	Bilginin yeniden üretilmesinin istenmesi
Bilgi düzeyinde değerlendirme	Görev düzeyinde değerlendirme
Bireysel ve gruplar içinde çalışma	Öğrenme takımlarının kurulması
Yerel olarak çalışma	Küresel toplulukların teşvik edilmesi.

2.18. Geleneksel Öğretmen Eğitimi ile Sosyal Oluşturmacı Öğretmen Eğitimi

Tablo 2,3. Geleneksel/ Sosyal Oluşturmacı Öğretmen Eğitimi.

<i>Geleneksel</i>	<i>Sosyal Oluşturmacı</i>
Program kazandırılacak temel bilgi ve beceriler üzerine vurgu yaparak parçadan bütüne doğru şunulur	Program önemli kavramlar üzerine vurgu yaparak bütünden parçaya doğru şunulur
Önceden belirlenmiş programa bağlılık esastır	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine bağlılık esastır
Program etkinlikleri büyük ölçüde ders kitapları ve yardımcı kitaplara bağlıdır	Program etkinlikleri birincil veri kaynakları ve manipule edilebilir materyallere bağlıdır
Öğretmen genellikle didaktik tarzda davranış gösterir	Öğretmen genellikle etkileşimli bir tarzda davranış gösterir
Bireysellik ve yarışmacılık üzerine güçlü vurgu yapılır	Gruplarda işbirlikli olarak çalışma üzerine güçlü bir vurgu yapılır

2.18.1. Öğretmen

“Öğretme” sözcüğünün kurumsal bir temeli ve eylemsel bir geçerliliği yoktur. Öğrenme ise bir yaşantıdır. Yaşantı gereksinmeyi karşılayan bir eylemdir. Kimin bir ihtiyacı ve buna dayanan ilgisi varsa öğrenmeye yönelir. Gereksinimini karşılamak için düşünür, araştırır, sorar, dener, yorumlar, ilgili gerçeği anlamaya, gerekli

davranışı kazanmaya çalışır. Eylem içinde bir zorlukla karşılaşır, öğrenme çabasında bir yanlış varsa ancak o zaman öğrenene yardım edilebilir. Bu yardım öğrenme çabasında olanın doğru düşünmesine, doğru davranmasına etki ederek kendi yeteneklerini, kişilik olanaklarını kullanması sağlanır. Bu konuya öğrenme gereksinimi ve ilgisi olmayan bir insana o konuya bilgi ve beceriyi öğretmeye çalışmak anlamsız ve başarısız bir uğraşı olur. Öğrenmeye gereksinimi ve ilgisi olmayan kimşeye bir şey öğretemeyiz. Bu nedenle ÖĞRETMEN öğrenme konusu üzerinde çalışmaya öğrencileri isteklendirir güdüler. Öğretmen öğrencinin başarabileceği koşulları hazırlayan, sağlayan ve çalışmalara, araştırmalara yön veren kimsedir. Öğretmenin görevi çocuğu, öğrenciyi yaşama hazırlamaktır. Sorunları kendilerinin çözmelerine yardımcı olmak, onlara etkin olma ve başarıya ulaşma sevincini sağlamak, kendi kendilerinin eğitimcisi durumuna sokmaktır. Öğretmen bu tür etkinliklerine alıştırmacı, yön verici, geliştirici olmalıdır. O bir şeyleri tepeden inme bir davranışla öğretmeye kalkmayacak, çocukların öğrenme etkinliklerine yardımcı bir arkadaş olarak katılacaktır. Öğretmen gence değer verir ve kişiliğine önemli özellikler katar, öğretmenler özellikle geniş dönemlerinde birçok genç için örnek teşkil eder, öğrenci öğretmene karşı hayranlık duyabilir ve bir özdeşim oluşturabilir. Bu yönüyle öğretmen bir prototip, bir modeldir. Öğretmenler öğrenciler için özellikle küçük yaşlarda en büyük örnektir. Onun şahsiyeti öğrencinin düşünce yapısında ve şahsiyetinin şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle öğretmen okul içi ve günlük yaşayışında dengeli ve tutarlı olmalıdır. Öğretmenin vazifesi öğrencideki kabiliyeti ortaya çıkarmak ve onun işlemesine yardımcı olmaktadır. Bunu yapabilmek için öğretmenin kabiliyeti ve yaratıcı olması şarttır. Öğretmen yetiştirilirken belli bilgileri öğrenip aktaracak adamlar yetiştirilmesini hedef alınca yaratıcı kabiliyetten büyük oranda öldürüyor demektir.

2.18.2. Etkili ve Verimli Öğrenmeliğin Öğretmende Bulunması Gereken

Özellikler

İnsanların genel özellikleri ve karakter yapıları uğraştıkları işlerine ve mesleklerine mutlaka yansır. Olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Eğitim alanında

da bu böyledir. Öğretmenin olumsuz nitelikleri başarısını engeller ve onu sınırlandırır. Öğretmenlikte diğer mesleklerle göre kişilik ve genel özellikler çok daha önemlidir. Çünkü öğretmen aynı zamanda bir model, taklit edilen, takip edilen bir insandır. Diğer mesleklerde genel yapı kişilik özellikleri o insanın işini ve mesleğini daha az etkileyebilir ancak öğretmenlik bu özdeşleşmenin en yüksek olduğu mesleklerin niteliklerde toplumun şekillenmesi ve geleceği açısından önem taşımaktadır. Bu genel özellikleri kısaca sıralayacak olursak.

1-Öğretmen mesleğini sevmelidir: Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de başarılı olmanın temel şartı meslek sevgisidir. Öğretmenlik mesleğinde başarısız olmanın üç sebebi vardır. Bunlar:
 a) Öğretmenlik mesleğine elverişli kabiliyetlerden mahrum olmak
 b)Öğretmenlik mesleğini sevmemek.
 c) Kabiliyeti olduğu halde kendini yetiştirmemek.

2- İleri görüşlülük; öğretmen akıllı ve zeki olmanın yanında güçlü bir karar verme, işitme, görme ve süratli intikal gibi yeteneklere de sahip olmalıdır. Öğrencilerdeki davranışları görüp tespit, teşhis ve tedaviye çalışmalıdır.

3-Sevgi ve şefkat; Sevmek, sevmek, güvenmek ve korunmak insanın en önemli ihtiyaçlarından. Yetişme çağındaki çocuklar için bunlar daha önemlidir. Öğrencinin gelişimi anne babaya ilaveten öğretmenin vereceği sevgi, güven ve samimiyete bağlıdır. Bu sebeple iyi bir öğretmen öğrencilere karşı engin bir sevgi besler, onlarla ilgilenir, yardımlarına koşar, hatalarına karşı tükenmez bir sabır taşır. Bazı eğitimciler eğitimcinin öğrenciye baba gibi davranmasını tavsiye ederler. Öğrencinin kalbini kazanmanın her şeyi halledebileceği, çocuğu iyi insan yapacak olan şeyin anlayış ve şefkat olduğu belirtilir.

4- Araştırmacı olma; öğretmen eğitim uygulamalarına yeni görüş ve yaklaşımlarda bulunabilmelidir. Öğretmen bilinenle, uygulananla yetinmemeli, daha başarılı çalışmalar için eğitime kendine özgü yorum ve uygulama yöntemleri katma çabası göstermeli; çalışmalarını geliştirebilmeli, daha verimli sonuçlar almak için değiştirebilmelidir.

5- Öğrenme sürecini bireyselleştirip her öğrencinin yetenekleri, olanakları içinde yetişmesini gerçekleştirilebilmelidir. Öğrencinin gerçekleri arasında yeterli uyum ve ilişki kurabilmelidir.

- 6- Eğitimde kılavuzluk işlevinin temel ilkesini bilmeli ve uygulayabilmelidir.
- 7- Eğitimle ilgili görüş, araştırma, deney ve gözlem birikimlerinden uygulamalarda yer alması için, yönetici ve denetleyicilerle sürekli iletişim ve etkileşim içinde bulunmalıdır.
- 8- Okul – çevre ilişkilerini, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini destekler nitelikte geliştirmeye çalışmalıdır.
- 9- Öğretmenin toplumsal gelişime ve değişime katkıları olmaktadır. Bunun için de; içinde yaşadığı toplum bireylerinin ve birimlerinin düşünsel ve işlevsel gelişmelerine katkıda bulunmalıdır.
- Çevre kalkınmasına kılavuzluk yapmalıdır.
- Sorunların çözümü için halkla işbirliği içine girmeli onları bilinçlendirmelidir.
- Yaygın eğitim olanaklarından yetişkinlerin ve gençlerin yararlanmasına yardımcı olmalıdır.
- 10- Öğretmen bildikleriyle yetinmemeli, kendini değiştirmeli, geliştirmeli ve bunlardan yararlanma yollarını öğrenmelidir. Yeteneklerini geliştirmeye çalışmalıdır.
- 11- Alanında başarılı kişilerle yakın ilişki kurmalıdır. Yeni yaklaşımlar ve ufuklar yakalayabilmelidir.
- 12- Hafızasını güçlendirmeli bilgilerini devamlı canlı ve taze tutmalıdır. Çünkü hafıza, bellek kazanılan bilgileri sadece saklamakla kalmaz düşüncenin değişik işlemleri için kullanıma sunar.
- Öğretmenler iyi öğrenmeli ve öğrendikleri ile önceki bilgileri arasında bağlar kurabilmelidir.
- Öğrendikleri geliştirici çalışmalar yapmalıdır.
- Öğrenmeye tüm dikkat ve ilgisiyle yönelmeli, öğrendiklerini başkalarıyla tartışarak paylaşmalıdır.
- 13- Güçlü bir irade başarı için zorunludur. Bunun için yılmadan güçlüklerle direnmeli başarısızlığa uğradığında yeni bir coşku ile başlayabilmeli yeteneklerine güvenmelidir. Çalışmaya en kolay noktadan başlamalıdır.
- 14- Öğretmen duygularına egemen olabilmelidir. Duyguların yoğunluk kazanması birtakım davranış bozukluklarına sebep olabilir.
- 15- Öğretmen bir sanat ve edebiyat türüyle ilgilenmelidir. Sanatla ilgili yayınları izlemeli, güzel duygularını geliştirmeye çalışmalı, yeteneğinin olduğu konularda

sanat ürünleri oluşturmaya çalışmalıdır. Bu durum güzellik duygularını geliştirir, mutluluk ve yaşama coşkuşu verir.

16- Öğretmen kültürümüzü ve ulusal değerlerimizi yakından tanımalıdır.

2.18.3. Öğretim Etkinlikleri

Öğrenme kavramlarından birisi de “bilgiyi işleme modeli”ne dayalı olarak etkili öğrenme aşamalarının belirlenmesidir. Bilgiyi işleme modeli incelendiğinde öğrenme birçok içsel sürecin sonucu olarak meydana gelmektedir. Öğrenmenin içsel süreçleri çevredeki uyarıcıları kapsayan dışsal olaylar tarafından etkilenir. Belli hedefe dönük öğrenmeyi desteklemek için dışsal etkinliklerin planlanması sürdürülmesi ve değerlendirilmesine öğretim adı verilmektedir. Öğretim yöneticisi olarak öğretmenin görevi, öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenme süreçlerine uygun olarak bu dışsal olayları seçme, organize etme, düzenleme ve denetlemedir.

2.18.3.i. Dikkati Çekme

Bu dışsal etkinliğin amacı; öğrencinin uyarıcıyı algılamasını sağlamak için tetikte bulundurmaktır. Dikkat genel olarak ani uyarıcı değişiklikleriyle sağlanabilir. Ortamdaki değişimler, öğretmenin ses tonundaki değişimler el çırpma, öğrenciye hitap vs. dikkat çekmede kullanılan bazı uyarıcılardır. Ayrıca dersin başında konuyla ilgili öykü, fıkra anlatma, video kaset izletme teyp dinletme, slayt film, resim, tablo grafik vs. dikkat çekme ve öğretim etkinliğine geçmede kullanılan yol ve araçlardır. Konunun belli bir bölümüne dikkat çekmek içinse “bu nokta çok önemli” , “resmi dikkatle inceleyin” gibi sözel uyarıcılar, altını çizme, farklı renkli kalemle yazma gibi görsel uyarıcılar da dikkati çekmede sıkça başvuru olan yollardır.

2.18.3.ii. Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme

Öğrenci öğrenme amacını bilmek ihtiyacındandır. Konuyu öğrendiğinde, neler yapabilecek; nerede, nasıl işine yarayacak gibi sorular kafasında açıklığa kavuştuğunda öğrenmeye istek ve gereksinim duyar. Öğreneceği konuya ilişkin bir beklenti oluşur. Bu beklenti öğrenme çabasını sürdürmesine ve başarılı bir performans göstermesine yardım eder. Öğrenme ürünleri ile öğrencinin ilgilerini bağdaştırmak, öğrendiklerini kullanabileceği alanlardan ve getireceği faydalardan da bahsetmek gerekir. Öğrenmenin onun için anlamlı hale gelmesini sağlamak gerekir.

2.18.3.iii. Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama

Yeni öğrenme ile ilgili uyarıcıları vermeden önce, yeni öğrenmeyle ilgili olan önceki öğrenmelerin kısa süreli belleğe (işleyen bellek) geri getirilerek hatırlanması sağlanmalıdır. Önceki öğrenilenler hazır hale getirildikten sonra eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurulmalıdır.

2.18.3.iv. Uyarıcılar Sunma

Dersin bu aşamasında yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcılar sunulur. Öğrenilecek ürüne bağlı olarak sunulacak uyarıcılarda farklılık gösterebilir. Sunulacak uyarıcıların etkili olabilmesi için ayırt edici bir özellik taşıması gerekir. Öğrencinin seçici algısı doğrudan öğrenme konusu üzerine yönlendirmelidir.

2.18.3.v. Öğrenme Rehberi Sağlama

Bu öğretim etkinliği ile öğrencinin bilgiyi anlamlı kodlamasına yardım edilerek uzun süreli belleğine aktarması sağlanır. Öğrenme rehberi; öğrencinin öğrendiklerini depolamasına ve geriye getirmesine yardım eder. Kısaca bu aşama ile öğrenciye kendi kendine öğretme de kullanacağı bilişsel stratejiler sağlanmaktadır. Öğrenme

yükü öğretilmektedir. Öğrenilecek bilgi sözel bilgi ise bu aşamada sağlanacak öğrenme rehberi içeriğin anlamlı hale gelmesini sağlayacak yol ve araçlardır. Eğer kavram ya da kural öğrenilecekse öğrenme rehberi kavramın ya da kuralın kapsadığı alt kavramlar ve kurallar arasındaki ilişkileri gösteren şemalar ve sözel ifadeler olabilir. Genel olarak öğrenme rehberi konunun organize edilmesinde kullanılan yollar, bilginin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi ve bellek destekleyicileri kapsamaktadır. Diğer bir deyişle öğrenciye anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik edilmesidir. Öğrenme rehberi öğrencilerin zeka ve kapasitesine göre değişebilir. Üstün zekalı çocuklara daha kısa ve özel ifade yetebilirken bazı öğrencilere temel noktaların gösterilmesi ve ilişkilerin püf noktalarının gösterilmesi gerekebilir. Öğrenme rehberi gerek sözel ifadeler gerek grafik şema, resim biçiminde olsun öğrencinin bilgiyi kodlamasını sağlamak daha sonra da uzun süreli bellekten geriye getirmesinde ipucu görevi görmelidir.

2.18.3.vi. Performansı Ortaya Çıkarma

Dersin bu aşamasında öğrenmenin gerçekten oluşup oluşmadığından emin olunur. Bu aşamaya kadar kazandırılmak istenen hedefin kapsadığı yeterliliklerin tekrar ya da kodlama yoluyla uzun süreli belleğe gönderildiği düşünülür. Ancak “öğretme”nin gerçekten oluşup oluşmadığı, davranışın öğrenci tarafından gösterilmesi ile anlaşılabilir. Bu nedenle öğrencinin öğrendiklerini göstermesi istenir. Öğrenme türü (sözel – sayısal vs.) ne olursa olsun öğrenci kazandığı davranışı açıkça göstermelidir. Bunun için öğrenciye ya doğrudan soru sorulabilir ya da motor beceri ve tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin ortaya çıkarılması için özel nitelikli düzenlemeler yapılabilir. Matematikten bir hesabın yapılması, veya beden eğitiminin bir hareketi göstermesi gibi.

2.18.3.vii. Dönüt Sağlama

Dönüt; öğrenme sonuçları hakkında verilen bilgidir. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini bilmesi gerek öğrenci, gerek öğretmen açısından önemlidir. Öğretim

etkinliklerinin bu aşaması öğrenciye öğrendiği davranışın doğruluk ya da yanlışlık derecesi hakkında bilgi verir. Böylece öğrencilerin doğru davranışları pekiştirilmiş, yanlışları ise zaman geçirilmeden düzeltilmesi için bilgi verilmiş olur.

2.18.3.viii. Performansı Değerlendirme

Öğrenmenin yansıtıcısı olan performansın ortaya konması açıkça bir yeterliliği gösterir. Ancak performansın gösterilmesinde öğrencinin güven kazanması önemlidir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin yeni öğrendiği kuralla ilgili yeterli geçerlik ve güvenlik düzeyinde sınama durumları hazırlayarak ve öğrencinin yeni öğrendiği bilgileri çeşitli durumlarda kullanmasını sağlamalıdır.

2.18.3.ix. Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme

Hatırlama ve transferi güçlendirme aşaması, çeşitli durum ve örneklerle ek alıştırmalar, uygulamalar yapmayı gerektirir. Öğrencilerin geri getirilmesi ve yeni durumlarda kullanılmasında aralıklarla gözden geçirme etkili olmaktadır. Öğrenmeden hemen sonra öğrenmeyi güçlendirici birkaç örnek yapılmalıdır. Ayrıca başlangıç öğrenmesini izleyen aynı gün ve hafta içinde ek örnekler yapılarak öğrenilenler gözden geçirilmelidir. Gözden geçirmelerin kalıcılığı ve transferin güçlendirilebilmesi için yapılacak alıştırma, örnek ve çözülecek problemlerin yeni olması gerekir. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kullanması uzun süreli belleğe yerleşmesini sağlar. Kalıcılığı ve transferi sağlama etkinlikleri işeyen belleğe geri getirme imkanı sağlandığından hatırlamayı kolaylaştırır. Bilginin kalıcılığını artırır ve sonraki öğrenmeler için gerekli ön öğrenmelerin işleyen belleğe gelmesine yardım ettiğinden öğrenmeler daha kısa sürede gerçekleşir.

2.19. Eğitim Teknolojisi

Eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin yaş grupları, sahip oldukları beceriler, deneyimler, bilgi birikimleri ve öğrenme ihtiyaçları ve benzeri hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak öğrenme ortamında düzenlemeler yapılmalıdır. Teknoloji, eğitimle kazanılan yeteneklerin işe koşulmasıyla geliştirilen bilimsel bilgilerin, insan yaşamını etkili ve güçlü kılmak üzere oluşturulmuş işlevsel yapıdır. Eğitim Teknolojisi, öğretmenin eğitim ortamında verimli olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Eğitimde teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır.

Oluşturmacı Kuramı'na göre öğretmen, eğitim teknolojisi ve donanımını etkin kullanım için sistematik plânlama yapmalıdır. Sistematik plânlama, eğitim teknolojisi donanımlarının sınıfta etkin kullanımını içeren plânlama üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrenme sürecinin tasarlanmasına rehberlik yapmaktadır. Bu süreç; ihtiyaç analizi, içerik çözümlemesi, ürün tasarımı, alanda deneme ve sisteme yaygınlaştırılması gibi konuları da içermektedir. (Oğuz Erbil, Öğrenci Merkezli Eğitim (14 Mart 2007) Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr>).

2.20. Öğretmen Öğrenci Etkileşimi

Asırlarca öğrenci öğretmen ilişkileri büyük oranda dersle sınırlı kalmış, öğretmen kendisini öğrencinin üzerinde bir otorite görme alışkanlığından kurtulamamıştır. Fakat bu otorite onu öğrencilerden ayıran değil onlara yaklaştıran hususları da ihtiva etmelidir. Öğretmenleri tarafından tenkit edildiğini, yaptıklarının pek azının beğenildiğini gören öğrenciler, öğretmenlerine yaklaşacak yerde uzaklaşmakta, kendilerine yanılmaz insan gözüyle bakan öğretmenlerinden uzak durmaktadırlar. Böylece öğretmen ve öğrenciler arasındaki bağlantılar giderek gevşemektedir. Sadece dersten derse birbirlerini gören öğretmen ve öğrencilerin

resmi, çoğu zaman sıkıcı şartlar altında karşılaşmaları, münasebetleri olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenin yapması gereken ilk iş öğrencilerin kalbini kazanıp, onları sevmesi ve onlar tarafından sevilmesidir. Bu diyalog kurulduğu takdirde alıcı verici arasındaki kanallar açılmış olacak öğrenme ve eğitme faaliyetleri hem daha verimli hem de sıkıcılıktan kurtulmuş olacaktır.

2.20.i. Öğretmene Duyulan Hayranlık

Okul, hem öğrenim ve arkadaşlık yeri, hem de öğretmenlerle yeni ve değişik ilişkiler kurulan toplumsal bir ortamdır. İlkokul çocuğu büyük ölçüde edilgin bir öğrenci durumundadır. Oysa ortaokuldan başlayarak gençlerle öğretmenler arasında daha etkin bir iletişim doğar. Ortaokul ve lisede okuyan genç kendisini ayrı bir varlık olarak görmek ve göstermek çabasıdadır. Bu bakımdan okul ortamı onun hem etkilendiği, hem de başkalarını etkilediği bir ortamdır. Genç orada bir süre için yatsıdığı ana babasının yerine geçebilecek yetişkin örnekleri olur. Bu büyük oranda öğretmenlerinden olur. Öğretmen bu geçiş döneminde ona model ve dayanak olur. Ana babasıyla kopardığı iletişimi okulda sürdürebilir. Eğer öğretmen de gence değer veriyorsa, genç mutludur. Onun kişiliğinden kendi benliğine olumlu özellikler katar. Bazı gençlerin öğretmenlerine karşı besledikleri hayranlık duygusal bir nitelik alır. Bir genç kız öğretmenine romantik bir sevgiyle bağlanabilir. Genç erkekte aynı duyguları bayan öğretmenine karşı besleyebilir. Gelişim çağındaki gençler ana babalarını beğenmedikleri gibi öğretmenlerini de güç beğenirler. Çok seçici davranırlar. Duygusal davranırlar. İnsanı tanımaya ve seçmeye başlamışlardır. Hayran olduğu öğretmen dışında öğretmen tanımayabilir. Onları değersiz bulabilir. Değer verilen öğretmen tarafından desteklenmek, ana baba övgüsünden daha değerlidir. Çünkü o kendi başarısıdır. Bu sebeple öğretmenin gelişim çağındaki gençlerle yakından ilgilenip onları teşvik etmesi gençlerin başarı, özgüven ve hayata bağlanmaları açısından çok önemlidir.

2.20.ii. Yönlendirme

İyi bir öğretmen öğrencinin doğru seçimler yapmasına ve hatalarına düzeltmesine yardımcı olabilir, genci yönlendirebilir. Öğrenci ve öğretmen arasında ders dışında yakınlaşma, söyleşi ve diyalog yoksa böyle olumlu sonuçlar doğmaz. Öğretmenin bir ders ve not makinesi olduğu durumlarda gençler öğretmene sokulmaz. İletişimin olmadığı bir yerde öğretmen erişilmez ve korkulan bir yaratık olmaktan öteye gidemez. Özellikle lise yıllarında gençlerin ilgi alanları iyice belirginleşir. Sevdiği dersin öğretmenini öne alır, sevmediği öğretmenin dersine boş verebilir. Araştırmalar otoriteler öğretmenlerin sınıflarındaki sonuçların ya duyguşuz, ilgisiz yada saldırgan olmak eğiliminde olduğu, demokratik ve serbest bir ortamdakilerinse daha geniş bireysel farklılıklar sergilediği ortaya çıkmıştır.

2.20.1. Öğretmen ve Öğretme Verimliliği

Öğrenci öğretmen etkileşiminde öğrencinin öğretmenden faydalanabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır.

- Öğrencileri bireysel ayrılıklarıyla tanımalı
- Öğrenme konularının düzeyleri çocukların özellikleri açısından incelenmeli, konuları buna göre seçmeli, şunmalı
- Öğrenmeye yöneltme, eylem planını ona göre düzenlemeli
- Öğrencilerin bireysel ayrılıklarına, gelişim durumlarına göre gerekiyorsa çalışma küreleri oluşturmak
- Çeşitli görevleri varken öğrenci özelliklerini göz önünde tutmalı
- Öğrenme araçlarını öğrencilerin özelliklerine göre seçmeli
- Öğrencilerin gelişim evreleri ve bu evrelerin özellikleri dikkate alınarak çalışmalar yürütülmelidir.

2.20.2. Öğrencinin Kişiliğini Temel Almak

Öğrenme sürecinin etkin kılınmasında eğitimin her aşamasında gerçekten olumlu sonuçlar almak için onun kişiliğini temel almak, onun özelliklerine saygılı olmak onu iyi anlayarak yaklaşmak gerekir. Gelişim çağındaki çocuklar çevresindeki insanların güdümünden kurtulmak, bağımsızlıklarını kazanmak isterler. Bu dönemde anne babalar çocukları genellikle isyankârlıkla suçlarlar, oysa öğretmenler öğrencilerin geçirdikleri bu evreleri daha iyi çözümleyerek onların kişilik gelişmelerine olumlu katkıda bulunabilirler. Öğrencilerinin psikolojisini iyi tahlil ederek öğretmen öğrencilere nasıl tavır alacağını çok iyi ayarlamalı onun şahsiyet kazanmasında ona destek olmalıdır.

2.20.3. Öğretmenin Kişisel Özellikleri ve Başarı

Gençlere iyi bir öğretmende aradıkları nitelikler sorulduğunda şu yanıtları vermişlerdir. İyi bir öğretmen hoşgörülü, sevecin, neşeli ve tutumu arkadaşça olmalıdır. Bilgili olmalı, iyi öğretmeli, öğrencilerle tek tek ilgilenmeli öğrencilerin görüşlerini dinlemeli. Disiplinli tutarlı olmalı ve öğrenciler arasında ayırım gözetmemelidir. Öğretmen seçimi her meslekten daha önemlidir. Öğretmen olarak uyumsuz ve başarısız bir kişi başka bir işte daha başarılı olabilir. Kalabalık bir sınıfta kabına sığmayan gençlerle anlaşabilmek, sağlıklı bir öğretim ortamı yaratmak herkesin başarabileceği bir iş değildir. Öğretmenin özellikle gençlerle çalışan öğretmenin belli bir sosyal becerisi ve yaklaşımı olmalıdır. Gençlerin yanında sürekli tedirgin ve gergin durmamalı, otoritemi yitiririm korkusuyla davranmamalıdır. Gençlere yaklaşımı ılımlı ve tutarlı olmalıdır. Araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlikle öğretim yöntemleri, öğretmenin kişisel özellikleri ve tutumundan sonra gelir. Morali yüksek, ilgili ve bilgili bir öğretmenin öğretim başarıları koşullar ne olursa olsun yüksek olur. Öğretmenin kişiliği ve tutumu sınıf havasını belirleyici başlıca etken olsa da öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumu ve karşılıklı iletişimleri de çok önemlidir. Adı çıkan öğretmenlere karşı öğrencilerin önyargılı davrandığı ortaya çıkmaktadır. Sınıfın ortalama başarıları öğretmeninde başarısının bir

ölçüsüdür. Ancak en çok sınıfta bırakan ya da herkese pekiyi veren öğretmen başarılı sayılmamalıdır. Bir sınıfın başarısı not ortalamasıyla değil standart başarı testleriyle daha kolay ölçülebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun sürekli olarak, alaycı, öfkeli, sert veya başarısız bulduğu öğretmen yöneticilerce uyarılabilir, başarılar ise ödüllendirilebilir. Ancak bizim toplumumuzda öğrencinin öğretmeni değerlendirmesine sıcak bakılmamaktadır. Kolay kolay da bakılmayacak gözükmektedir. Ancak öğrenci, öğretmenin başarısını ölçmede oldukça değerli ve demokratik bir yöntem olduğu kesindir.

2.21. GELENEKSEL EĞİTİM

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 şunulan bilgi doğrudan öğrencinin zihnine aktarılmaktadır. Öğrencilere derste düşündürücü aktiviteler şunulmamakta, ders kitapları ve burada şunulan bilgiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak dersler bu şekilde işlenmektedir. Bu yüzden geleneksel eğitim sistemleri, çağdaş toplumun gereksinimlerine uygun insan modelini yetiştirmekte güçlükler yaşamaktadır.

Geleneksel anlayışta kabaca durum analiz edilir ve bir amaç tespit edilir. Bireysel görevler parçalara ayrılır. Bu suretle öğrenme hedefleri geliştirilir. Değerlendirme ise hedef kriterlerin karşılanıp karşılanmadığını belirlemekten oluşur. Bu süreci şöyle özetlemek mümkündür: Nesnelci tasarım, öğrenenin bilmesi gereken ve önemli olanların ne olduğuna ve öğrenene bu bilginin transferi için hangi teşebbüslerde bulunulacağına karar vermektir. Tasarım sürecinin her ögesi birbirinden bağımsızdır (Duffy ve Cunningham, 1996; Alkan ve diğerleri, 1995).

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, güdüşünü 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.

2.21.1.Çağdaş Eğitim Anlayışı

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). Düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırarak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler.

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, 2004: 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 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 şunabilecektir (Özden, 2005: 6-7).

Bu iki eğitim sistemi arasındaki farkı ortaya koyduktan sonra kendi ülkemizdeki mevcut durumu belirlemek için Kıbrıs Türk eğitim sistemi ilşe ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.21.2. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi

Yakın geçmişte Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılanması amacıyla yürütülen çalışmalar kapsamında öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli bir anlayışla planlandığı olgusu üzerinde durulmaktadır. (Talim Terbiye Dairesi, 2005:6) merkezli eğitim uygulamaları kapsamındaki ilkeler göz önüne alınarak düzenlenen öğretim yöntem ve teknikleri tanımlanırken; "Öğretmen, problem, kavram ve konularda öğrencilerin kendi öğrenme yapılarını ve yeni anlamlar yapılandırma becerilerini geliştirmelerine rehberlik eder." Yaklaşımı benimsenmektedir. (Talim ve Terbiye Dairesi 2005:41). Öğretim etkinlikleri bağlamında tanımlanan söz konusu yapılanma alternatifi ile Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi kapsamındaki öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda, en azından kağıt üzerinde paradigmatik bir değişimin olduğu gözlenmektedir. Söz konusu paradigma değişimi son yıllarda oldukça gündemde olan yapılandırmacı ve oluşturmacı öğrenme kuramları paralelinde kurgulanan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir." Şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı/oluşturmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmaya açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır.(Hand & Treagust, 1991: Appleton, 1997) Oluşturmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamlarında, terim olarak bilginin oluşturulmasına işaret eder. Bilgi öznenin bağımsız değildir, özne bilgiyi kendi için önceki öznelerle etkileşimi sırasında oluşturur, oluşturduğu bilgiden kendi de çevresi de etkilenir. (Piaget, 1976)

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi kapsamındaki öğretim süreçlerinde, başta öğrencilerin öğrenme dereceleri ile ilgili olmak üzere, eğitimin kalitesi hakkında objektif ve karşılaştırılabilir veriler mevcut değildir. Bu nedenle genel olarak eğitimin kalitesi hakkında yalnız anlatımsal deliller vardır. (Dünya Bankası, 2006:77) Bundan hareketle, hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştiremeyen amaçlayan eğitim etkinliklerinin yürütülmesi ve kurgulanmasında temel alınan teorik yaklaşımların eğitim sistemine entegrasyonu, eğitimi sistem yaklaşımı içinde

- 11.Çalışkan, yardımlaşmayı seven ve işbirliği yapan,
- 12.Çevre bilinci gelişmiş,
- 13.Uzlaşım kültürüne sahip,
- 14.Türkiye ve diğer komşu bireyleri ile iyi ilişkiler kuran,
- 15.Atatürk'ün barışçı, yenilikçi, çağdaş, laik düşünce ve devrimlerini benimseyen,
- 16.Ulusal, kültürel, sanatsal ve çağcıl kimliklerinin farkına varan,
- 17.Kıbrıs'ı yurt olarak bilen,
- 18.Empati duygusu gelişmiş; her türlü kültürel farklılıklara insan değerini öne çıkararak yaklaşan,
- 19.İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevresini koruyan ve seven,
- 20.Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen, barışçı yurttaşlar.

2.21.3. Yeni Eğitim Sisteminin Vizyonu ve Misyonu

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi sürekli olarak kendini yenileyebilen, değişime açık, insani değerleri ön planda tutan, barışçı ve uzlaşıcı insanı amaçlayan ülke insanına yaşam boyu kaliteli eğitim vizyonu;

1. Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne bağlı,
2. Bilimsel düşünce ve çalışmayı özümsemiş,
3. Bilgisayar teknolojisini kullanmayı bilen;
4. Kendini sürekli yenileyebilen;
5. Düşüncesini özgürce söyleyebilen;
6. Sorgulayan, araştıran, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen,
7. Türkiye ve diğer komşu ülke halklarıyla iyi ilişkiler kurabilen;
8. Atatürk'ün barışçı, çağdaş, yenilikçi, laik ilkelerini benimseyen;
9. Bedenen ve ruhen sağlıklı, estetik duyguları gelişmiş, erdemli;
- 10.Yirmibirinci yüzyıl insan özelliklerine uygun yaratıcı nesillerin yetiştirilmesini hedefleyen sürekli olarak kendini yenileyen bir anlayış ve toplum bilinciyle her

kişiyeye sınırsız değeri vererek onların çok yönlü gelişmelerine uygun ortamlar hazırlamaktır. (Çağdaş ve Küryerel Eğitim Sistemleri s:365)

2.21.3.i. Yeni Eğitim Hedefleri

2.21. 3.ii. Eğitimin Öncelikli Hedefleri

1. Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değeriyle bağı, 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, bilgisayar teknolojisini etkin bir şekilde kullanabilen, değerişime açık, bilgi çağı insanı yetiştirmek.
2. Öğrenci merkezli, yapılandırıcı bir öğrenime geçmek.
3. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'ni, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla, bilgiye ulaşmanın yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik ve performansa dayalı bir ölçme değerilendirmeyi içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan, AB meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren; yerinden yönetim ve yerinden denetim esasına bağı olarak toplumun coğrafi özelliklerini dikkate alan, fırsat eşitliğini gözetten bir bütünlük ve uyum içerisinde yeniden düzenlemek.
4. Yeni eğitim sisteminde dokuzuncu sınıf uygulamasıyla öğretim süresini on iki yıla çıkararak, Avrupa Birliği ve Türkiye ile uyumu gerçekleştirmek.
5. Eğitimin her kademesinde, teknolojinin sağladığı olanaklardan özellikle bilgisayar teknolojisiinden yararlanılarak, uzaktan eğitim ve ileri teknolojilerin kullanıldığı yeni eğitim yöntemlerinden öğrencilerin yararlanmasını sürekli olarak sağlamak.
6. Ortaöğretimde "okul türü" yerine "program türü'nü" esas alan yapıyı oluşturmak.
7. Öğrenciilerin geniş tabanlı ve yönlendirici programlarla yetki belgesi sağlayıcı meslek programlarına ve diğeri programlara ulaşmalarını sağlamak.

8. Eğitimin yaygınlaştırılmasında ve özellikle mesleğe yönelik programların hayata geçirilmesinde merkezi idrenin yanı sıra, yerel yönetimler, ilçe idareleri, gönüllü kuruluşlar ile basın-yayın organlarının ve özel sektörün katkısını sağlamak.
9. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ile meslek yüksek okulları arasında program bütünlüğünü sağlamak. Nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan her iki kurum arasında iş bölümü ve işbirliği oluşturarak, öğrencilerin uygulamalı eğitimlerini özel sektörde almalarını devletin öncülüğünde gerçekleştirmek.
10. Öğretmen ve yöneticilerin, yeni eğitim sistemine uygun bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi amacıyla iç ve dış denetimle gereksinimler tespit edilerek hizmetiçi eğitim olanaklarını sürekli hale getirmek.
- 11.Öğrenme ortamlarını daha uygun hale getirmek için yönetici ve öğretmenlerle birlikte girişim yapmak.
- 12.Eğitim sisteminin yaygınlaştırma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve bütünsellik ilkelerine bağlı kalınarak sürekli gelişimini sağlamak. (Çağlar ve Reis, 2007 : 366)

2.21.4. Okul Yöneticisinin Mesleki Özellikleri

1. İlişkilerinde demokratik,
2. Sürekli olarak kendi kendini ve kadrosunu geliştiren,
3. Okul dışındaki kişi ve kurumlarla iletişim kurmayı benimşeyen,
4. Üst yöneticilerle, velilerle ve okul personeli ile yapıcı iletişim içerisinde olan,
5. Güdüleyici ve cesarelendirici,
6. Geleceğe yönelik olumlu ve yaratıcı düşünce sahibi,
7. Yeniliklere ve değişime açık,
8. Bilgisayar teknolojisini bilen ve okulunun bu alanda gelişmesine katkı koyabilen,
9. Bilimselliğe eğitim amaçlarına ulaşma çabalarına destek veren,
- 10.Okulda fiziki, sosyal ve psikolojik ortamların oluşmasına rehberlik eden,
- 11.Sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, rapor hazırlama becerisine sahip,
- 12.Girişimci

13.Gerektiğinde yetkilerini devredebilen, fakat sorumluluk bilincini koruyan eğitim yöneticisi.

2.21.5. Öğretmenin Mesleki Özellikleri

1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayan,
2. Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlayan,
3. Velilerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurabilen,
4. Yatay iletişimi benimseyen,
5. Öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kullanabilen,
6. Mesleğini seven ve onu bir yaşam biçimi olarak kabul eden,
7. Mesleğiyle ilgili gelişmeleri sürekli takip eden,
8. Bilgisayar teknolojisini bilen, kendisi ve öğrencisini sürekli olarak geliştirebilen,
9. Drama, oyun, buluş, ironi, tartışma, araştırma, gösteri, gezi, gözlem, inceleme, deney, soru-cevap vb. yöntemleri etkili ve verimli biçimde kullanabilen,
10. Atatürk'ün çağdaş devrimlerini özümsemiş ve bu doğrultuda uğraş veren,
11. Türkçe'nin etkin kullanımına önem veren ve Kıbrıs Türk kültürünün gelişmesi yönünde sürekli katkı koyan.

2.21.6. Öğrenci Özellikleri

1. Araştıran ve sorgulayabilen,
2. Bilimsel ve tutarlı düşünme becerisine sahip,
3. Bilgi gelişimini ezberciliğe değil, anlamaya ve tutarlı düşünmeye dayandırabilen,
4. İletişim kurma becerisini sürekli geliştirebilen,
5. Arkadaşlığa ve dayanışmaya önem veren,
6. Ana dilini sürekli geliştiren ve hayatın her alanında ve her döneminde etkin kullanabilen,

7. İngilizce'nin yanı sıra, ikinci bir yabancı dili "Avrupa Dil Gelişim Dosyası"nda belirtilen becerilere uygun olarak edinebilen,
8. Yunanca (Rumca) "komşu halk dili" olduğun bilincini geliştirebilen,
9. Bilgiyi kullanıp paylaşabilen,
10. Bilgisayar teknolojisini bilen ve okul içinde ve dışında kullanabilen,
11. Bireysel yeteneklerini geliştirme için sürekli uğraş verebilen,
12. İnsanlığın ortak değerlerinden olan barış, demokrasi, adalet, eşitlik gibi değerleri benimşeyen ve Atatürk devrimlerinin buna katkısının farkında olan,
13. Yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın,
14. Kendi hayatını özgürce planlamaya ve yönlendirmeye katkı koyabilme becerilerini geliştiren,
15. Bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş,
16. Kıbrıs'ı yurt olarak bilen,
17. Ulusal kültürel ve çağcıl kimliklerinin farkına varabilen,
18. Empati duygusu gelişmiş, kültürel farklılıklara hoşgörü ve bilinçli yaklaşabilen,
19. İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevreyi koruyan ve seven,
20. Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen barışçı ve çalışkan

2.22. OLUŞTURMACI YAKLAŞIMLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR VE SONUÇLARI

Bu güne kadar eğitim alanında birçok araştırma yapılmış, bu araştırmaların birçoğu eğitimin geliştirilmesine zemin hazırlayıcı nitelikte olmuştur. Ülkemizde Oluşturmacı Yaklaşım ile ilgili olarak yapılmış bilimsel çalışma sayısı azdır. Bu nedenle yapılan çalışmalar araştırılırken KKTC'de yapılan çalışmalara Oluşturmacı Yaklaşım ile birebir bağlantılı olan Öğrenci Merkezli Eğitim ile ilgili çalışmalara ve sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu çalışmanın, var olan çalışmalara ilave olarak bilimsel çalışmalar açısından bir artı olacağı düşünülmektedir. Günümüze kadar bu konuda yapılmış olan çeşitli araştırmalardan elde edilen bilgilere, bu araştırma içerisinde konulara uygun olarak yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar, araştırma

sonuçları ve bu çalışmayla bağlantılı değerlendirmeler detaylı olarak aşağıda sunulmuştur.

Nihat Ekizoğlu “Öğrenci Merkezli Eğitim’e Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlığı altında 2005 – 2006 öğretim yıllarını kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilkokul öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyma amacıyla genel tarama yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmancının çalışma grubunu 243 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğrenci Merkezli Eğitim’e Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri” ile ilgili anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Öğrenci Merkezli Eğitim” uygulamasının eğitim açısından yararlı olacağı ancak bunun için bazı düzeltmelerin yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; eğitim bakanlığının yeterli ön hazırlıkları yapmadan yeni eğitim sistemine geçtiği ve Öğrenci Merkezli Eğitim’i uygulamaya koyduğu; Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamasında okul altyapısının, yönetiminin, ders programın, ders araç – gereçlerinin, materyallerin ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olması gerektiği; velilerin ve öğrencilerin de yeni eğitim sistemi ve uygulamalarıyla ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği öğretmenler tarafından görüş olarak ortaya konmuştur.

Aknar, (2007) Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamalarında KKTC’deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür, müdür muavini ve öğretmenlerin sahip oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla tarama modeli olan bu çalışmayı yapmıştır. Araştırma verileri, 42 maddeden oluşturulan bir anket ve 3 tane açık uçlu soru 374 kişiye uygulanıp, 25 müdür muavini ve öğretmenle görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Aknar’a göre Öğrenci Merkezli Eğitim’e uygun bir eğitim sistemi için sınıf mevcutları 15 – 20 seviyesine çekilmelidir. Okulların alt yapıları Öğrenci Merkezli Eğitim’e uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin, Öğrenci Merkezli Eğitim konusunda yetiştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve katılım sağlanmalıdır. Ders kitapları ve müfredat Öğrenci Merkezli Eğitim’e uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. Teknolojinin okullarda kullanılabilmesi için gerekli

donanımın en erken zamanda sağlanması gerekir. Okulun amaçları yeniden ele alınarak, odak noktası öğrenme olmalıdır. Öğretmenin rolü değişmelidir.

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.

Şeker Özatenç (2010) araştırmasında ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin Yapılandırmacı Kuram'a ilişkin uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleyerek uygulamaların ne düzeyde olduğunu, karşılaşılan sorunları ve KKTC Eğitim Sistemi'nin mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla KKTC genelinde rastgele seçilen ilkokullarda görevli 35 yönetici ve 278 öğretmene Özmen (2003) tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda:

- İlkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları için yeterli bilgi ve donanıma sahip değildirler.
- Yönetici ve öğretmenlerin, Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Uygulamaları'na ilişkin henüz net bir görüşlerinin olmadığı söylenebilir.

- Yönetici ve öğretmenler, sınıf içi iletişim ve sınıf aktivitelerinde öğrencileri de öğrenme – öğretme ortamına dahil etmekte, onlarla iletişim halinde olmaktadır.
- 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
- Yönetici ve öğretmenler, fiziksel durum açısından okulların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

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 şunulmuştur. 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;

- Yapılandırmacılık kuramına göre kendi öğrenmelerini tamamen kendileri yapılandıran deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha aktif oldukları bulunmuştur.
- 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.

Durmuş ve Yaman (2002) Mevcut teknolojilerin sunduğu çoklu temsil olanaklarının oluşturmacı yaklaşıma getireceği yenilikler adlı yayınlarında mevcut teknolojilerin (grafik çizerler, bilgisayar yazılımları ve internet vb...) ne gibi temsiller şundukları ve bu temsillerin oluşturmacı yaklaşımın önemsedigi ilkeleri hayata geçirmede nasıl kullanılabileceklerini elestirel bir yaklaşımla ele almışlardır. Araştırmada ilgili literatür taraması yapılmış ve bazı çoklu temsil örnekleri verilmiştir. Sonuç olarak, bilgisayar yazılımları ve grafik çizer hesap makineleri gibi teknolojinin şundukları temsil zenginliği ele alınan kavram ve kuralları ve bunlarla ilgili farklı seviyelerdeki problemleri çözmede geniş bir hareket alanı sunduğu, öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi deneyimlerini diğerleriyle paylaşırken kendilerine uygun temsillerle kendilerini ifade edip öğrenme- öğretme sürecini zenginlestirebilecekleri yargısına varmışlardır.

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-

deneysel olup; deney ve kontrol grupları 20'ser 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 oluşturmacılık 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 oluşturmacılık yaklaşımı ile anlatılmıştır. Grupları 3 haftalık eğitimden sonra son teste tabi tutmuşlardır.

Elde edilen sonuçlarına göre;

1. Oluşturmacılık yaklaşımının uygulandığı Deney Grubu ile klasik yöntemle ders anlatılan Kontrol Grubunun matematik başarı ortalamaları arasında oluşturmacılık yaklaşımının lehine farklılık ortaya çıkmıştır.
2. Bu sonuca göre, oluşturmacılık 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 oluşturmacı 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 karşılaştırılması yapılmış: Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenen bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla aldığı, oysa oluşturmacılıkta bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanır. Bu açıdan da sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda bilginin, gerçek kesin ve mutlak değil, ancak uygulanabilir ve geçerli olduğu ifade edilmiş. Yapılan uygulamada öğrenmenin özerkliği, öğrenenin sorgulaması, bilginin oluşturulması, değerlendirmenin süreç içinde yapılması gibi ilkeleri hayata geçirdiği ifade edilmiş. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenen gibi katılımcıların etkin olduğu uygulamalar sonucunda ancak düşüncelerinin ve düşünme biçimlerinin farkında olan bireyler yetişeceği belirtilmiştir.

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 – sontest kontrol gruplu model kullanmış ve çalışma 146 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak güvenilirlik katsayısı 0,81 olan Öğrenme Düzeyi Testi, güvenilirlik katsayısı 0,80 olan Tutum Testi, güvenilirlik katsayısı 0,78 olan Akademik Özgüven 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.

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.

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.
5. Araştırmaya katılanlar, yeni öğretim programının, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.

Çelebi (2006), ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Konya ili, Karatay ilçesi, İsmil Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 5. sınıfta okuyan iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırmacılık 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.

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 İlköğretim 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.

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.

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 3

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilköğretim kurumlarında görev yapan ilkokul yönetici, öğretmen ve öğrencilerin, Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşlerinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan tarama modeli niteliğinde bir araştırmadır. İlkokul yönetici ve öğretmenlerin bu kurama yönelik yaklaşımları ile ilgili ayrıntılı ve objektif verilere, ilkokul yönetici ve öğretmenlere uygulanan anket ile ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenine, 2007 – 2008 öğretim yılında KKTC'de eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdüren ilkokullar alınmıştır. Örneklem ise KKTC sınırları içerisinde bulunan ve farklı bölgelerden seçilen 9 Eylül İlkokulu, Şehit Tuncer İlkokulu, Alayköy İlkokulu, Dilekkaya İlkokulu, Şehit Mehmet Eray İlkokulu, 23 Nisan İlkokulu, Çatalköy İlkokulu, Alsancak İlkokulu, Dört Yol İlkokulu, Eşref Bitlis İlkokulu, Karakol İlkokulu, Dipkarpaz İlkokulu, Yedikonuk İlkokulu, Özgürlük İlkokulu ve Lefke İstiklal 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. İlkokul sayısının bölgelere göre dağılımı

BÖLGE	TOPLAM OKUL SAYISI
LEFKOŞA	21
GİRNE	8
GAZİ MAĞUSA	28
İSKELE	12
GÜZELYURT	13

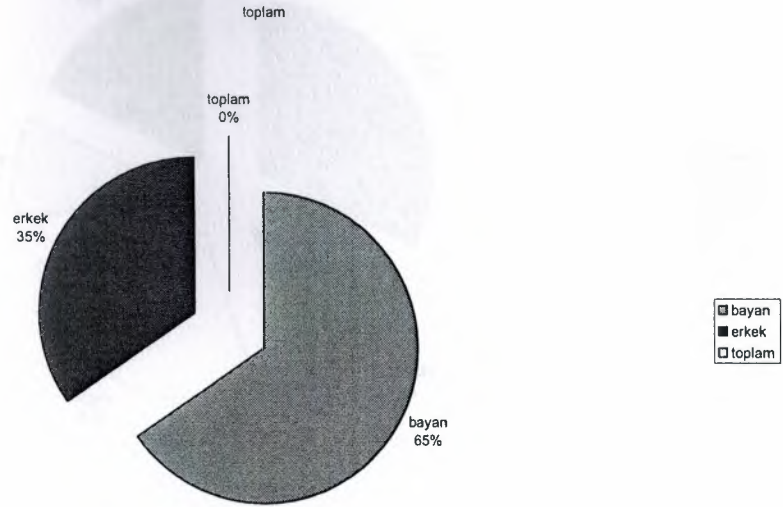
Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi Lefkoşa ilçesinde 21, Girne ilçesinde 8, Gazi Mağusa ilçesinde 28, İskele ilçesinde 12 ve Güzelyurt ilçesinde 13 okul bulunmaktadır.

Tablo 3.2. Bölgelere ve okul sayılarına göre anketin uygulandığı okulların oranı

BÖLGE	TOPLAM OKUL SAYISI	ANKETİN UYGULANDIĞI OKUL SAYISI	%
LEFKOŞA	21	5	23,8
GİRNE	8	3	37,5
GAZİ MAĞUSA	28	3	10,7
İSKELE	12	2	16,6
GÜZELYURT	13	2	15,3

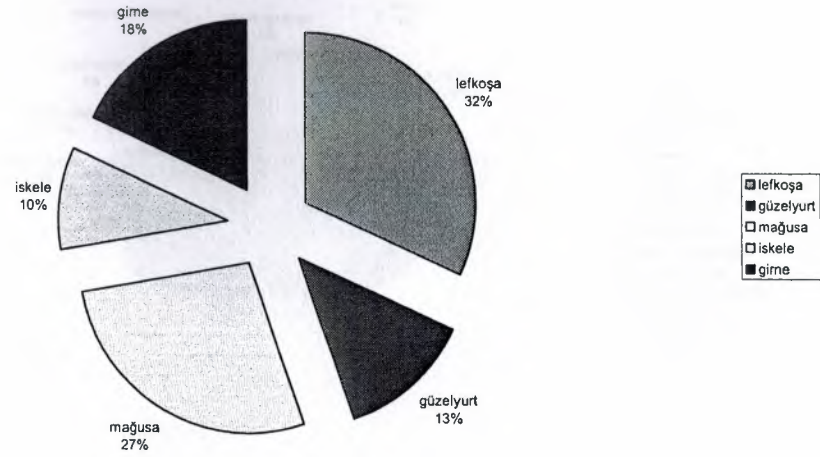
Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi Lefkoşa ilçesinde 5, Girne ilçesinde 3, Gazi Mağusa ilçesinde 3, İskele ilçesinde 2 ve Güzelyurt ilçesinde 2 okul olmak üzere toplam 15 okulda anket uygulanmıştır.

Tablo 3.3. *Ada Genelinde İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği*



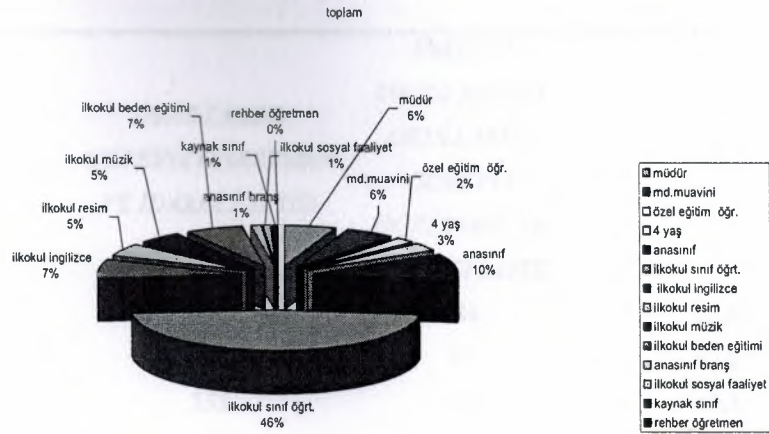
Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi ada genelindeki ilkokullarda % 65 oranında bayan öğretmen, % 35 oranında erkek öğretmen görev yapmaktadır. Ankete 171 bayan öğretmen, 104 erkek öğretmen katılmıştır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılım Grafiği



Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi ada genelinde öğretmenlerin bölgelere göre dağılım oranı, Lefkoşa ilçesinde % 32, Girne ilçesinde % 18, İskele ilçesinde % 10, Gazi Mağusa ilçesinde % 27 ve Güzelyurt ilçesinde % 13'tür.

Tablo 3.5. Ada Genelinde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre



Dağılımı

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Ayrımlı 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	63	50	113
ÖĞRETMENİ			
BEDEN EĞİTİMİ	1	99	100
ÖĞRETMENİ			
RESİM ÖĞRETMENİ	44	33	77
SOSYAL FAALİYET	6	6	12
KAYNAK SINIF	8	2	10
REHBER	3	8	11
ÖĞRETMEN			
TOPLAM	722	542	1285

Tablo 3.7. Anketin Uygulandığı Öğretmen, Müdür Muavini ve Müdür Sayısı

BÖLGE	OKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMEN VE İDARECİ SAYISI	ANKETİN UYGULANDIĞI OKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMEN VE İDARECİ SAYISI		%
LEFKOŞA	410	134		32,6
GAZİ MAĞUSA	323	57		17,6
GİRNE	253	102		40,3
İSKELE	145	30		20,6
GÜZELYURT	180	41		22,7
TOPLAM	1311	364		27,76

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilköğretim kurumlarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacı Yaklaşım'a yönelik yaklaşımlarının ne/ nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlayan tarama modeli niteliğinde bir araştırmadır. Betimsel nitelikteki çalışmada sonuca ulaşabilmek için önceden belirlenen ilkokullarda görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmen grubuna 20 maddelik anketler uygulanmıştır.

İlkokullarda görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmen grubuna uygulanacak olan anket oluşturulurken ilk olarak konu ile bağlantılı 40 tane anket ifadesi oluşturulmuştur. Anket maddelerinin geçerlik ve güvenilirlikleri ALPHA testi ve uzman görüşü ile sınanarak madde sayısı 20'ye düşürülmüştür.

Madde sayısının belirlenmesinin ardından araştırmada kullanılacak anketlere ALPHA testi uygulanarak, anketlerin geçerlik ve güvenilirliği istatistiksel olarak test edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlere uygulanacak ankete yapılan test sonucuna göre

Alpha = 0,7874 olarak belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışma Ekler (bkz. Ek: 7) bölümünde detaylı olarak gösterilmiştir.

Son halini alan anket önceden uzman görüşü yardımı ile belirlenen okullarda uygulanmıştır. Okullar belirlenirken KKTC'nin her bölgesinden, kırsal-kentsel özellik taşıyan okullar seçilmesine özen gösterilmiştir. Bunun yanında okul nüfusunun kalabalık veya az oluşu, birleştirilmiş sınıf eğitimi verilmesi gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur.

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: 1) başvurularak, İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'nden anketi uygulayabilmek için gerekli izin alınmıştır. (bkz. Ek: 2) İzin alındıktan sonra Mayıs 2008 – Haziran 2008 tarihleri arasında ilgili okullara gidilerek, okul müdürleri, okul sorumlu öğretmenleri ile görüşülüp, onlara anketle ilgili bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinin, sorumlu öğretmenlerin onayının alınmasının ardından öğretmenlerle görüşülerek, anketin amacı anlatılmıştır. Yanıtlanmak için ilgili okullara bırakılan anketler kısa bir süre sonra tekrar okullara gidilerek, toplanmıştır.

Araştırmaya dâhil olan 15 okulun tüm öğretmen ve yöneticileri, araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

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

3.4.1. Öğrenci Merkezli Eğitim ile İlgili İlkokulu Müdür, Müdür Muavini, Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anketin Analizleri

Tablo 3.8. *Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Kadın	186	62,6
Erkek	111	37,4
Toplam	297	100,0

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi % 62,6 oranında 186 kadın ve % 37,4 oranında 111 erkek örnekleme alınmıştır.

Tablo 3.9. *Örneklemin Görev Alanına Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

<i>Görev Alanı</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Yönetici	38	12.8
Sınıf öğretmeni	175	58.9
Branş öğretmeni	84	28.3
Toplam	297	100.0

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi örnekleimde 38 yönetici (12,8), 175 sınıf öğretmeni (58,9) ve 84 branş öğretmeni (28,3) olmak üzere toplam 297 kişi kullanılmıştır.

Tablo 3.10. *Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

Yaş	N	%
20 – 25 arası	46	15,5
26 – 30 arası	37	12,5
31 – 40 arası	119	40,1
41 – 45 arası	47	15,8
46 – 50 arası	33	11,1
51 yaş ve üzeri	15	5,1
Toplam	297	100,0

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi örnekleme 20 – 25 yaş arası 46 kişi (15,5); 26 – 30 yaş arası 37 kişi (12,5); 31 – 40 yaş arası 119 kişi (40,1); 41 – 45 yaş arası 47 kişi (15,8) ve 46 – 50 yaş arası 33 kişi (11,1) ve 51 yaş ve üzeri 15 kişi (5,1) olmak üzere toplam 297kişi kullanılmıştır.

Tablo 3.11. *Örneklemin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

Hizmet Süresi	N	%
5 yıl ve daha az	43	14.5
6 – 10 yıl	50	16.8
11 – 15 yıl	63	21.2
16 – 20 yıl	71	23.9
21 – 25 yıl	48	16.2
25 yıl ve üzeri	22	7.4
Toplam	297	100.0

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi örnekleme meslekteki hizmet süresine göre görev yaptığı yıllara göre 5 yıl ve daha az sürede 43 kişi (14,5); 6 – 10 yıl arası 50 kişi (16,8); 11 – 15 yıl arası 63 kişi (21,2); 16 – 20 yıl arası 71 kişi (23,9); 21 – 25 yıl arası 48 kişi (16,2) ve 25 yıl ve üzeri 22 kişi (7,4) kullanılmıştır.

Tablo 3.12. *Örneklemin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Lisans	55	18,5
Yüksek Lisans	34	11,4
AÖA - TÖK	208	70,0
Toplam	297	100,0

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi örnekleme Eğitim Durumuna göre Lisans mezunu 55 kişi (18,5), Yüksek Lisans mezunu 34 kişi (11,4), AÖA – TÖK mezunu 208 kişi (70,0) kullanılmıştır.

Tablo 3.13. *Örneklemin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı ve Yüzdesi*

<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Kentsel	117	39,4
Kırsal	180	60,6
Toplam	297	100,0

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi örnekleme görev yapılan okul türüne göre kentsel özellikler taşıyan okulda 117 kişi (39,4) ve) kırsal özellikler taşıyan okulda görev yapan 180 kişi (60,6) kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. İlk önce örnekleme ait bulgulara, daha sonra örneklemdaki öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na dair görüşlerinin genel dökümlerine, daha sonra öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslekteki kıdem, hangi alanda görev aldığı ve çalışılan okulun kırsal ve kentsel olup olmamasına dair değişkenler açısından dağılımlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. ÖRNEKLEMİN ÖZELLİKLERİ

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, meslekteki kıdemlerine, hangi alanda görev yaptıklarına ve çalışılan okulun bölgesine göre frekans ve yüzde dağılımları. Tablo 4,1.'de verilmiştir.

Tablo 4,1. Örneklem Grup Dağılım Çizelgesi

		N	%
CİNSİYET	Kadın	186	62.6
	Erkek	111	37.4
YAŞ	20-25 yaş	46	15.5
	26-30 yaş	37	12.5
	31-40 yaş	119	40.1
	41-45 yaş	47	15.8

	46-50 yaş	33	11.1
	51 yaş ve üstü	15	5.1
EĞİTİM DÜZEYİ	AÖA - TÖK	208	70.0
	Lisans	55	18.5
	Yüksek Lisans	34	11.4
MESLEKİ KIDEM	5 yıl ve daha az	43	14.5
	6-10 yıl	50	16.8
	11-15 yıl	63	21.2
	16-20 yıl	71	23.9
	21-25 yıl	48	16.2
	25 yıl ve üstü	22	7.4
	Yönetici	38	12.8
GÖREV ALANI	Sınıf Öğretmeni	175	58.9
	Branş Öğretmeni	84	28.3
OKULUN BÖLGESİ	Kırsal Kesim	180	60.6
	Kentsel Kesim	117	39.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 168'si kadın (% 62.6), 111'i erkek (%37.4)'tir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bayan oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 46'sı 20- 25 yaş arası (%15,5), 37'si (%12,5), 26-30 yaş arasında, 119 kişinin 31-40 yaş arası (40,1), 47 kişisi 41-45 yaş arası (15,8), 33 kişinin 46-50 yaş arası (11,1), 15 kişinin ise 51 yaş ve üzeri (5,1) olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 208'i Atatürk Öğretmen Akademisi'nden (%70,0), 55'i Lisans mezunu (%18,5), 34 kişinin ise Yüksek Lisans (%11,4) mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin 43'ü 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme (%14,5), 50'si 6–10 yıl arası mesleki kıdeme (%16,8), 63'ü 11–15 yıl (%21,2), 71'i 16–20 yıl (%23,9), 48'i 21–25 yıl (%16,2), 22'si ise 25 yıl ve üzerinde (%7,4), mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin 38'i yönetici (%12,8), olarak, 175'i sınıf öğretmeni (%58,9) olarak, 84'ü ise branş öğretmeni (%28,3) olarak görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bölgelerine baktığımız zaman ise, 180 kişinin kırsal bölgede görev yaptığı (%60,6), 117'sinin ise kentsel (%39,4) bölgede görev yaptığı sonucuna varılmıştır.

2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OLUŞTURMACILIK KURAMI'NA İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI

“KKTC ilkokullarında görev yapan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin olarak verilen cevapların, frekansları, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları elde edilmiştir. Ankete verilen cevapların genel dökümü Tablo 4,2'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmen Görüşlerinin Genel Dökümü

	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama (X)	Standart
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
Oluşturmacı öğrenmeye yönelik öğretmen görüşler:												
1. Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı bilginin oluşturulmasında temel görür.	47.8	142	47.5	141	1.7	5	2.7	8	.3	1	4.39	.69
2. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında, bilgi sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikler sonucunda oluşmalıdır.	18,6	99	26,1	139	23,9	127	22,2	118	9,2	49	4.31	.63
3. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.	7.4	22	14.8	44	12.5	37	59.9	178	5.4	16	2.58	1.04
4. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen bireyin bilgiye ulaşması için rehberlik etmelidir.	43.8	130	52.5	156	1.0	3	1.7	5	1.0	3	4.36	.68
5. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.	64.6	192	32.3	96	1.3	4	1.3	4	.3	1	4.59	.62
6. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrenme faaliyetlerinde işbirlikçi eğitim yaklaşımını kullanır.	52.9	157	43.8	130	1.3	4	1.3	4	.7	2	4.46	.66
7. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.	42.4	126	52.5	156	2.7	8	1.7	5	.7	2	4.34	.68

8. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin eğitimi için öğrenci-aile- öğretmen-yönetici ile işbirliği yapmalıdır.	103	34.7	171	57.6	10	3.4	4.0	12	.3	1	4.22	.72
9. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen sınıf içi etkinliklerde kuralları kendisi belirlemelidir.	26	8.8	93	31.3	41	13.8	38.7	115	7.4	22	2.95	1.16
10. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur.	81	27.3	118	39.7	24	8.1	70	23.6	1.3	4	3.68	1.14
11. Ülkemizde okullar eğitim teknolojilerini uygulayabilecek şekilde donatılmıştır	127	42.8	85	28.6	65	21.9	16	5.4	1.3	4	1.93	.99
12. Mevcut eğitim sistemimiz öğretmenin öğrencilerini araştırmaya teşvik etmesine olanak tanır.	15	5.1	48	16.2	85	28.6	79	26.6	23.6	70	2.52	1.16
13. Mevcut eğitim sistemimizde eğitim programları eğitim teknolojilerini uygulayabilir şekilde düzenlenmiştir.	13.1	39	78	26.3	127	42.8	78	26.3	13.1	39	2.67	.96
14. Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	19.2	57	124	41.8	38	12.8	75	25.3	1.0	3	3.52	1.09
15. Mevcut eğitim sisteminde öğretmen öğrencilerinin değerlendirmesini öğretim sürecine yayarak yapar.	27.6	82	177	59.6	19	6.4	17	5.7	.7	2	4.07	.79
16. Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için eğitim süresi yeterlidir	10.8	32	86	29.0	86	29.0	65	21.9	9.4	28	3.09	1.14
17. Mevcut eğitim sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar.	13.5	40	111	37.4	59	19.9	44	14.8	14.5	43	3.20	1.26
18. Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulamada sınıf mevcudu önemlidir.	57.2	170	90	30.3	15	5.1	20	6.7	.7	2	4.36	.90

19. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar, Oluşturmacı eğitim yaklaşımlarını uygulayabilecek nitelikte öğretmen yetiştirir	5.4	16	31.6	94	62	20.9	110	37.0	5.1	15	2.95	1.05
20. Mevcut eğitim sistemimizde öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmelerine fırsat verilir.	7.7	23	36.4	108	89	30.0	49	16.5	9.4	28	3.16	1.09
TOPLAM											71.46	7.66

Tablo 4,2.'ye bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, 'Tamamen Katılıyorum' puan aralığına (4,20-5,00) denk düşen sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler şöyle sıralanmıştır:

"Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı bilginin oluşturulmasında temel görür" ($X = 4.39$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında, bilgi sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikler sonucunda oluşmalıdır" ($X = 4.31$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen bireyin bilgiye ulaşması için rehberlik etmelidir" ($X = 4.36$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır" ($X = 4.59$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrenme faaliyetlerinde işbirlikçi eğitim yaklaşımını kullanır" ($X = 4.46$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır" ($X = 4.34$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin eğitimi için öğrenci-aile- öğretmen- yönetici ile işbirliği yapmalıdır" ($X = 4.22$); "Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulamada sınıf mevcudu önemlidir sınırları içerisinde sıralanmıştır" ($X = 4.36$) şeklinde sıralanmıştır.

Aritmetik ortalamaları 'Tamamen Katılıyorum' aralığına gelen maddeler göz önüne alındığında, bu maddelerin Oluşturmacılık Kuramında; öğretmenlerin karşılıklı konuşmaya ve bilgi oluşturmaya, bunun yanında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle oluştuğunu öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'nı benimsedikleri ileri sürülebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Katılıyorum’ puan aralığına (3,40-4,19) denk düşen üç madde bulunmaktadır. Bu maddeler şöyle sıralanmıştır:

“Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur” ($X = 3.68$); “Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim” ($X = 3.52$); “Mevcut eğitim sisteminde öğretmen öğrencilerinin değerlendirmesini öğretim sürecine yayararak yapar” ($X = 4.07$)

Elde edilen sonuca göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim- öğretim ortamında eğitim teknolojisinden çok fazla yararlanmadığı yorumu yapılabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Az Katılıyorum’ puan aralığına (2,60–3,39) denk düşen altı madde bulunmaktadır. Bu maddeler aritmetik ortalaması şöyle sıralanmıştır:

“Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen sınıf içi etkinliklerde kuralları kendisi belirlemelidir” ($X = 2.95$) ; “Mevcut eğitim sistemimizde eğitim programları eğitim teknolojisini uygulayabilir şekilde düzenlenmiştir” ($X = 2.67$) ; “Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için eğitim süresi yeterlidir” ($X = 3.09$); “Mevcut eğitim sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar” ($X = 3.20$) “Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar, oluşturmacı eğitim yaklaşımlarını uygulayabilecek nitelikte öğretmen yetiştirir” ($X = 2.95$) “Mevcut eğitim sistemimizde öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmelerine fırsat verilir” ($X = 3.16$) şeklindedir.

Yönetici ve öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Katılmıyorum’ puan aralığına (1,80–2,59) denk düşen üç madde bulunmaktadır. Bu maddeler aritmetik ortalaması şöyle sıralanmıştır:

“Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır” ($X = 2.58$) ; “Ülkemizde okullar eğitim

teknolojilerini uygulayabilecek şekilde donatılmıştır" ($X = 1.93$); "Mevcut eğitim sistemimiz öğretmenin öğrencilerini araştırmaya teşvik etmesine olanak tanır" ($X = 2.52$)

Yukarıdaki anket maddeleri Oluşturmacılık Kuramı'nın temel özelliklerini yansıtan ifadelerdir. Ankete katılanlar, bu maddeleri olumsuz şekilde yanıtlarak, okullarda bu kuramın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli donanımın olmadığını, mevcut eğitim sisteminin bu kurama uygun niteliklere sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır.

3. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın birinci alt problemi 'KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir. Probleme cevap aramak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin görüşleri arasında, cinsiyete dayalı olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular Ekler (Bkz. Ek)bölümünde verilmiştir.

Tablo 4,2 'de görüldüğü gibi cinsiyete göre kadınların ortalaması (105,92) ile erkeklerin ortalaması (104,71) arasında $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi istatistik analiz sonuçlarına göre bulunan değer $0,33 > 0,05$ 'dir ve bu değer anlamsızdır. Buna göre cinsiyet açısından ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, var olan farkın kadın ve erkek eğitimciler arasında Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasındaki farklılıktan dolayı değil de şans faktöründen kaynaklandığı, kısaca Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin cinsiyete dayalı bir fark olmadığı söylenebilir.

4. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın ikinci alt problemi 'KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklindedir. Probleme cevap aramak için 20 maddeye tek yönlü Varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler Tablo 4,3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuç Çizelgesi

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
5- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.	20-25 yaş	46	4.41	.77	2.491	.031	P<0.05 Fark anlamlı
	26-30 yaş	37	4.51	.55			
	31-40 yaş	119	4.58	.68			
	41-45 yaş	47	4.61	.49			
	46-50 yaş	33	4.78	.41			
	51 yaş ve üzeri	15	4.93	.25			
	Toplam	297	4.59	.62			
8- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin eğitimi için öğrenci-aile- öğretmen- yönetici ile işbirliği yapmalıdır.	20-25 yaş	46	4.19	.83	2.629	.024	P<0.05 Fark anlamlı
	26-30 yaş	37	4.00	.81			
	31-40 yaş	119	4.17	.73			
	41-45 yaş	47	4.23	.63			
	46-50 yaş	33	4.57	.50			
	51 yaş ve üzeri	15	4.40	.50			

	Toplam	297	4.22	.72			
14- Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	20-25 yaş	46	4.04	1.01			Fark
	26-30 yaş	37	3.56	.89	4.264	.001	Anlamlı
	31-40 yaş	119	3.38	1.12			
	41-45 yaş	47	3.68	.91			
	46-50 yaş	33	3.39	1.22			P<0.05
	51 yaş ve üzeri	15	2.80	1.26			
Toplam	Toplam	297	3.52	1.09			

Tablo 4.3’de görülen 5.,8. ve 14. maddelerin dışında kalan maddelerde, yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na ilişkin görüşleri arasında, yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’nı, yaş değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın eğitim sürecinde kullandıkları söylenebilir. Buna rağmen Tablo 4,3’ teki Çoklu Karşılaştırma LSD testi sonuçlarına göre yukarıda da görüldüğü gibi yaş değişkeni maddeler bazında incelenerek yaş grupları arasında karşılaştırma yapılmış ve birden fazla maddede yaş grupları arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anket genelinde 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre bulunan bazı anket maddelerine ait değerlerin anlamlılık düzeyi $\alpha < 0,05$ olduğundan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı’na ilişkin görüşleri arasında madde bazında yaşlarına göre 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.’de de görüldüğü gibi analiz sonucunda elde edilen verilere göre, 5, 8, ve 14. maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. 5. maddede “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.” ifadesinde yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre puan ortalamaları; 20- 25 yaş arası ($\bar{X} = 4.41$, $SS=.77$), 26-30 yaş

arası ($\bar{X} = 4.51$, $SS=.55$), 31- 40 yaş arası ($\bar{X} =4.58$, $SS=.68$), 41-45 yaş arası ($\bar{X} =4.61$, $SS=.49$), 46- 50 yaş arası ($\bar{X} = 4.78$, $SS=.41$), 51 yaş ve üzeri ise ($\bar{X} = 4.93$, $SS=.25$) 'dır.

8. maddede yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre puan ortalamaları; 20- 25 yaş arası ($\bar{X} = 4.19$, $SS=.83$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 4.00$, $SS=.81$), 31- 40 yaş arası ($\bar{X} =4.17$, $SS=.73$), 41-45 yaş arası ($\bar{X} =4.23$, $SS=.63$), 46- 50 yaş arası ($\bar{X} = 4.57$, $SS=.50$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.40$, $SS=.50$) 'dır.

14. maddede yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre puan ortalamaları; 20- 25 yaş arası ($\bar{X} = 4.04$, $SS=1.01$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 3.56$, $SS=.89$), 31- 40 yaş arası ($\bar{X} =3.38$, $SS=1.12$), 41-45 yaş arası ($\bar{X} =3.68$, $SS=.91$), 46- 50 yaş arası ($\bar{X} = 3.39$, $SS=1.22$), 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.80$, $SS=1.26$) 'dır.

Tablo 4.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlilik
5- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.	Gruplar arası	4.741	5	.948	2.491	.031
	Gruplar İçi	110.774	291	.381		
	Toplam	115.515	296			
8- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır.	Gruplar arası	6.714	5	1.343	2.629	.024

	Gruplar içi	148.619	291	.511		
	Toplam	155.333	296			
14- Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	Gruplar arası	24.303	5	4.861	4.264	.001
	Gruplar içi	331.704	291	1.140		
	Toplam	356.007	296			

Maddeler arasında yaş faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan fark veya farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları LSD testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.5. gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi

Maddeler	(I)Yaş : (J) Yaş		Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılı k	95% Güvenilir Ortalama	
						Düşük Değer	Yüksek Değer
5- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.	20-25	26-30	-.10047	.13625	.461	-.3686	.1677
		31-40	-.17519	.10712	.103	-.3860	.0356
		41-45	-.20398	.12796	.112	-.4558	.0479
		46-50	-.37484(*)	.14075	.008	-.6519	-.0978
		51yas ve üzeri	-.52029(*)	.18345	.005	-.8813	-.1592

tekniklerinden
yararlanarak konular
üzerinde derin çalışma
imkanı sağlamalıdır.

	31-40	.01918	.12407	.877	-.2250	.2634
	41-45	-.03839	.14822	.796	-.3301	.2533
	46-50	-.38011(*)	.16303	.020	-.7010	-.0592
	51yas ve üzeri	-.20435	.21249	.337	-.6226	.2139
26-30	20-25	-.19565	.15782	.216	-.5063	.1150
	31-40	-.17647	.13452	.191	-.4412	.0883
	41-45	-.23404	.15707	.137	-.5432	.0751
	46-50	-.57576(*)	.17111	.001	-.9125	-.2390
	51yas ve üzeri	-.40000	.21875	.068	-.8305	.0305
31-40	20-25	-.01918	.12407	.877	-.2634	.2250
	26-30	.17647	.13452	.191	-.0883	.4412
	41-45	-.05757	.12312	.640	-.2999	.1847
	46-50	-.39929(*)	.14060	.005	-.6760	-.1226
	51yas ve üzeri	-.22353	.19581	.255	-.6089	.1618
41-45	20-25	.03839	.14822	.796	-.2533	.3301
	26-30	.23404	.15707	.137	-.0751	.5432
	31-40	.05757	.12312	.640	-.1847	.2999
	46-50	-.34172(*)	.16230	.036	-.6612	-.0223
	51yas ve üzeri	-.16596	.21193	.434	-.5831	.2512
46-50	20-25	.38011(*)	.16303	.020	.0592	.7010
	26-30	.57576(*)	.17111	.001	.2390	.9125
	31-40	.39929(*)	.14060	.005	.1226	.6760
	41-45	.34172(*)	.16230	.036	.0223	.6612
	51yas ve üzeri	.17576	.22254	.430	-.2622	.6138
51yas ve	20-25	.20435	.21249	.337	-.2139	.6226

		üzeri					
	26-30		.40000	.21875	.068	-.0305	.8305
	31-40		.22353	.19581	.255	-.1618	.6089
	41-45		.16596	.21193	.434	-.2512	.5831
	46-50		-.17576	.22254	.430	-.6138	.2622
14- Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	20-25	26-30	.47591(*)	.23577	.044	.0119	.9399
		31-40	.65692(*)	.18536	.000	.2921	1.0217
		41-45	.36263	.22143	.103	-.0732	.7984
		46-50	.64954(*)	.24356	.008	.1702	1.1289
		51yas ve üzeri	1.24348(*)	.31745	.000	.6187	1.8683
	26-30	20-25	-.47591(*)	.23577	.044	-.9399	-.0119
		31-40	.18101	.20096	.368	-.2145	.5765
		41-45	-.11328	.23465	.630	-.5751	.3485
		46-50	.17363	.25563	.498	-.3295	.6768
		51yas ve üzeri	.76757(*)	.32680	.020	.1244	1.4108
	31-40	20-25	-.65692(*)	.18536	.000	-1.0217	-.2921
		26-30	-.18101	.20096	.368	-.5765	.2145
		41-45	-.29430	.18393	.111	-.6563	.0677
		46-50	-.00738	.21005	.972	-.4208	.4060
		51yas ve üzeri	.58655(*)	.29252	.046	.0108	1.1623
	41-45	20-25	-.36263	.22143	.103	-.7984	.0732
		26-30	.11328	.23465	.630	-.3485	.5751
		31-40	.29430	.18393	.111	-.0677	.6563
		46-50	.28691	.24248	.238	-.1903	.7641
		51yas ve üzeri	.88085(*)	.31661	.006	.2577	1.5040
	46-50	20-25	-.64954(*)	.24356	.008	-1.1289	-.1702

		üzeri				
	26-30	.40000	.21875	.068	-.0305	.8305
	31-40	.22353	.19581	.255	-.1618	.6089
	41-45	.16596	.21193	.434	-.2512	.5831
	46-50	-.17576	.22254	.430	-.6138	.2622
14- Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	20-25 26-30	.47591(*)	.23577	.044	.0119	.9399
	31-40	.65692(*)	.18536	.000	.2921	1.0217
	41-45	.36263	.22143	.103	-.0732	.7984
	46-50	.64954(*)	.24356	.008	.1702	1.1289
	51yas ve üzeri	1.24348(*)	.31745	.000	.6187	1.8683
	26-30 20-25	-.47591(*)	.23577	.044	-.9399	-.0119
	31-40	.18101	.20096	.368	-.2145	.5765
	41-45	-.11328	.23465	.630	-.5751	.3485
	46-50	.17363	.25563	.498	-.3295	.6768
	51yas ve üzeri	.76757(*)	.32680	.020	.1244	1.4108
	31-40 20-25	-.65692(*)	.18536	.000	-1.0217	-.2921
	26-30	-.18101	.20096	.368	-.5765	.2145
	41-45	-.29430	.18393	.111	-.6563	.0677
	46-50	-.00738	.21005	.972	-.4208	.4060
	51yas ve üzeri	.58655(*)	.29252	.046	.0108	1.1623
	41-45 20-25	-.36263	.22143	.103	-.7984	.0732
	26-30	.11328	.23465	.630	-.3485	.5751
	31-40	.29430	.18393	.111	-.0677	.6563
	46-50	.28691	.24248	.238	-.1903	.7641
	51yas ve üzeri	.88085(*)	.31661	.006	.2577	1.5040
	46-50 20-25	-.64954(*)	.24356	.008	-1.1289	-.1702

	26-30	-.17363	.25563	.498	-.6768	.3295
	31-40	.00738	.21005	.972	-.4060	.4208
	41-45	-.28691	.24248	.238	-.7641	.1903
	51yas ve üzeri	.59394	.33247	.075	-.0604	1.2483
51yas ve üzeri	20-25	-1.24348(*)	.31745	.000	-1.8683	-.6187
	26-30	-.76757(*)	.32680	.020	-1.4108	-.1244
	31-40	-.58655(*)	.29252	.046	-1.1623	-.0108
	41-45	-.88085(*)	.31661	.006	-1.5040	-.2577
	46-50	-.59394	.33247	.075	-1.2483	.0604

Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Tablo 4.5. teki Çoklu Karşılaştırma LSD testi sonuçlarına göre yukarıda da görüldüğü gibi yaş değişkeni maddeler bazında incelenerek yaş grupları arasında karşılaştırma yapılmış ve birden fazla maddede yaş grupları arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre:

Anketin 5. Maddesi olan “ Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.” Maddesine yanıt veren yaş grupları arasında 20 – 25 yaş grubu ile 46 – 50 yaş ve 51 yaş ve üzeri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 20 – 25 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu ikili farklar karşılaştırılınca 46 – 50 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri yaş grubuna dahil olan kişiler 20 – 25 yaş grubuna dahil olan kişilere göre bu maddeyi daha çok benimsemektedir.

26 – 30 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri olan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Farka bakıldığı zaman 51 yaş ve üzeri yaştaki yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma konusunda 26 – 30 yaş grubuna göre daha hassas yaklaştığı söylenebilir.

31- 40 yaş grubu ile 51 yaş ve üzerine dahil olan yönetici ve öğretmenler arasında fark olduğu 51 yaş ve üzerine dahil olan kişilerin bireysel farklılıklar konusunda alt yaş gruplarına göre daha bilinçli yaklaştığı söylenebilir.

46 – 50 yaş arası ile 20 – 25 yaş arasına dahil olan yönetici ve öğretmenler arasında fark olduğu halde bu yaş grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. 46 – 50 yaş arası gruba dahil olan yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda 20 – 25 yaş arası gruba göre daha duyarlı olduğu söylenebilir.

51 yaş ve üzeri yaşta olan yönetici ve öğretmenlerin 20 – 25 yaş grubu, 26 – 30 yaş grubu ve 31- 40 yaş grubuna dahil olan yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu gruba dahil kişiler ile diğer gruplara dahil olan kişiler arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Elde edilen verilere göre 51 yaş ve üzerine dahil olan kişiler diğer yaş gruplarına göre öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara daha fazla dikkat göstermekte ve bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği hususuna diğer gruplara göre dikkatli yaklaşmaktadır.

Madde genelinde elde edilen verilere bakıldığı zaman yaş seviyesi arttıkça öğrenciye verilen önemin ve öğrencilere yaklaşımın daha dikkatli ve özenli yapıldığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu deneyimden ve eğitim durumlarından kaynaklanabilir.

Anketin 8. Maddesi olan “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma- inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.” Maddesine yanıt veren yaş grupları arasında 20 – 25 yaş arası ile 46 – 50 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu yaş grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre 46- 50 yaş arasında yer alan yönetici ve öğretmenler bu maddeye karşı daha olumlu yaklaşmaktadır.

26 – 30 yaş arası ile 46 – 50 yaş arası kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında bir fark bulunmamaktadır. 46 – 50 yaş arasındaki kişiler bu yaş grubuna göre eğitim

ortamında öğrencilerine, araştırma – inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamaktadır.

31 - 40 yaş arası ile 46 – 50 yaş arası kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 46 – 50 yaş arasındaki kişiler bu yaş grubuna göre eğitim ortamında öğrencilerine, eğitim ortamında değişik tekniklerden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamaktadır.

41- 45 yaş arası ile 46 – 50 yaş arası kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 46 – 50 yaş arasındaki kişilerin bu yaş grubuna göre öğrencilerine çalışma imkanı sağlama konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

46 - 50 yaş arası ile 20 – 25 yaş arası, 26 – 30 yaş arası, 31 – 40 yaş arası ve 41 – 45 yaş arası kişiler arasında anlamlı bir fark olmakla beraber bu grupla 51 yaş ve üzerinde olan kişiler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Elde edilen verilere göre 46 – 50 yaş arasındaki yönetici ve öğretmenlerin “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır” maddesini diğer gruplara göre daha fazla benimseyip, bu düşüncelerini eğitim ortamına yansıtan tutumlar sergiledikleri söylenebilir.

Anketin 14. Maddesi olan “Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.” Maddesine yanıt veren yaş grupları arasında 20 – 25 yaş grubu ile 26 – 30 yaş, 31 – 40 yaş, 46 – 50 yaş ve 51 yaş ve üzeri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu yaş grubu ile 41 – 45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu ikili farklar karşılaştırılınca 20 – 25 yaş grubu grubuna dahil olan kişiler eğitim teknolojisi konusunda diğer yaş gruplarına göre daha fazla bilgi ve donanıma sahip olduklarını düşünmektedirler.

26 – 30 yaş arası ile 20 – 25 yaş arası ile 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar

arasında bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre 20 – 25 yaş grubuna dahil kişiler eğitim teknolojilerini kullanma konusunda bu gruba göre daha yeterli iken 26 – 30 yaş grubuna dahil olan kişiler de 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişilere göre eğitim teknolojileri konusunda daha yeterli olduklarını düşünmektedirler.

31 - 40 yaş arası ile 20 – 25 yaş arası ile 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre 20 – 25 yaş grubuna dahil kişiler eğitim teknolojileri konusunda bu gruba göre daha yeterli olduğunu düşünürken 31 - 40 yaş grubuna dahil olan kişiler de 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişilere göre eğitim teknolojilerini kullanma konusunda daha yeterli olduklarını düşünmektedirler.

41 - 45 yaş arası ile 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Verilere göre bu yaş aralığındaki kişilerin 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki kişilere göre eğitim teknolojilerini kullanma konusunda daha yeterli ve bilgili oldukları söylenebilir.

46 - 50 yaş arası ile 20 – 25 yaş arası yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer yaş aralığındaki gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Verilere göre 20 – 25 yaş arası yönetici ve öğretmenler eğitim teknolojisini kullanma konusunda bu yaş aralığındaki kişilere göre daha fazla yeterli olduklarını düşünmektedirler.

51 yaş ve üzeri arası ile 20 – 25 yaş, 26 – 30 yaş, 31 – 40 yaş, 41 – 45 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu yaş grubu ile 46 – 50 yaş arasındaki öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre 51 yaş ve üzerine dahil olan öğretmen ve yöneticilerin, eğitim teknolojisini kullanma konusunda diğer yaş gruplarına dahil olan kişilere göre daha yetersiz olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilere göre genç yaştaki yönetici ve öğretmenler eğitim teknolojisi konusunda diğer yaş gruplarına göre daha yeterli ve bilgili olduklarını savunmaktadırlar. Yaş ilerledikçe eğitim teknolojisine verilen önemin azaldığı söylenebilir.

5. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın üçüncü alt problemi “KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na yönelik görüşleri arasında en son mezun olunan kurum yani eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Probleme cevap aramak için 20 maddeye tek yönlü Varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
14- Eğitim teknolojileri kullanabilecek yeterlilikteyim.	AOA-TOK	208	3.40	1.12			
	Lisans	55	3.65	.98			P<0.05
	Yüksek Lisans	34	4.05	.91	5.760	.004	Fark anlamlı
	Toplam	297	3.52	1.09			
17-Mevcut eğitim sistemimizde	AOA-TOK	208	3.09	1.31			

öğretmen	Lisans	55	3.63	1.09	4.051	.018
öğrencilerin						
öğrendiklerini	Yüksek	34	3.17	1.08		
gerçek	Lisans					
yasamla						
birleştirmesini						
sağlar.						
	Toplam	297	3.20	1.26		

Tablo 4.6.'da görülen 14. Ve 17. maddelerin dışında kalan maddelerde, yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin görüşleri arasında, eğitim durumu değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'nı, Eğitim Durumu değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın eğitim sürecinde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.5'teki Çoklu Karşılaştırma LSD testi sonuçlarına göre yukarıda da görüldüğü gibi Eğitim Durumu değişkeni maddeler bazında incelenerek bu düzeyler arasında karşılaştırma yapılmış ve birden fazla maddede eğitim düzeyleri arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anket genelinde 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre bulunan bazı anket maddelerine ait değerlerin anlamlılık düzeyi $\alpha < 0,05$ olduğundan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin görüşleri arasında madde bazında eğitim durumuna göre 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 14. ve 17. maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. 14. maddede Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olanların ortalama değeri, ($\bar{X}=3.40$, $SS= 1.12$), Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.65$, $SS=.98$), Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.05$, $SS= .91$) şeklindedir. 17. maddede ise Atatürk Öğretmen Akademisinden mezun olanların ortalama değeri, ($\bar{X}=3.09$, $SS= 1.31$), Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.63$, $SS=1.09$), Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.17$, $SS= 1.08$) şeklindedir.

Bu bulgular öğretmenleri eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=5.760= P<0.05$).

Tablo 4,7, Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi

			<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Anlamlı lık</i>
14-	Eğitim	Gruplar	13.424	2	6.712	5.760	.004
teknolojilerini		arası					
kullanabilecek							
yeterlikteyim.							
		Gruplar içi	342.583	294	1.165		
		Toplam	356.007	296			
17-	Mevcut		12.726	2	6.363	4.051	.018
eğitim							
sistemimizde							
öğretmen		Gruplar					
öğrencilerin		arası					
öğrendiklerini							
gerçek yaşamla							
birleştirmesini							
sağlar.							
		Gruplar içi	461.745	294	1.571		
		Toplam	474.471	296			

Maddeler arasında Eğitim Durumu faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan fark veya farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları LSD testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi

<i>Dependent Variable</i>	<i>(I) Eğitim Durumu</i>	<i>(J) Eğitim Durumu</i>	<i>Ortalama Farkı(I-J)</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Anlamlılık</i>	<i>95% Güvenilir Ortalama</i>	
						Düşük Değer	Yüksek Değer
14- Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	AÖA - TÖK	Lisans	-.24589	.16367	.134	-.5680	.0762
		Yüksek Lisans	-.65017(*)	.19969	.001	-1.0432	-.2572
	Lisans	AÖA - TÖK	.24589	.16367	.134	-.0762	.5680
		Yüksek Lisans	-.40428	.23550	.087	-.8677	.0592
	Yüksek Lisans	AÖA - TÖK	.65017(*)	.19969	.001	.2572	1.0432
		Lisans	.40428	.23550	.087	-.0592	.8677
17- Mevcut eğitim sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar.	AÖA - TÖK	Lisans	-.54021(*)	.19002	.005	-.9142	-.1662
		Yüksek Lisans	-.08032	.23183	.729	-.5366	.3759
	Lisans	AÖA - TÖK	.54021(*)	.19002	.005	.1662	.9142
		Yüksek Lisans	.45989	.27340	.094	-.0782	.9980
	Yüksek Lisans	AÖA - TÖK	.08032	.23183	.729	-.3759	.5366
		Lisans	-.45989	.27340	.094	-.9980	.0782

* Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Tablo 4.8.'deki Çoklu Karşılaştırma LSD testi sonuçlarına göre yukarıda da görüldüğü gibi Eğitim Durumu değişkeni maddeler bazında incelenerek eğitim düzeyleri arasında karşılaştırma yapılmış ve birden fazla maddede eğitim düzeyleri arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. LSD testi sonucuna göre, 14. ve 17. maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. 14. maddede Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olanlar ile Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. 17. maddede ise Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olanlar ile Lisans mezunu olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Buna göre:

Anketin 14. Maddesi olan “Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.” Maddesine yanıt veren kişiler arasında AÖA – TÖK mezunu kişiler ile Yüksek Lisans mezunu kişiler ve Yüksek Lisans mezunu kişiler ile AÖA – TÖK mezunu kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. AÖA – TÖK mezunu ile Lisans mezunu kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu ikili farklar karşılaştırılınca Yüksek Lisans mezunu kişilerin AÖA – TÖK mezunu kişilere göre eğitim teknolojilerini kullanabilme konusunda daha fazla bilgi sahibi olup gerekli donanımına sahip ve bu konuda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Lisans mezunu kişiler ile AÖA – TÖK mezunu ve Yüksek Lisans yapan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anketin 17. Maddesi olan “Mevcut eğitim sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar.” maddesine yanıt veren AÖA – TÖK ile AÖA – TÖK mezunu kişiler ve Lisans mezunu kişiler ile Lisans mezunu kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmakta kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer kademeler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre Lisans mezunu kişiler, AÖA – TÖK mezunu kişilere göre şu anda geçerli olan eğitim sisteminde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağladığını savunmaktadır.

6.YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın dördüncü alt problemi “KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Probleme cevap aramak için tek yönlü Varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
3- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.	5 yıl ve daha az	43	2.30	.83	2.447	.034	P<0.05 Fark anlamlı
	6-10 yıl	50	2.50	.97			
	11-15 yıl	63	2.82	1.12			
	16-20 yıl	71	2.43	1.01			
	21-25 yıl	48	2.87	1.14			
	25 yıl ve üzeri	22	2.54	1.05			
	Toplam	297	2.58	1.04			
8- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır.	5 yıl ve daha az	43	4.18	.69	2.602	.025	P<0.05 Fark anlamlı
	6-10 yıl	50	4.00	.90			
	11-15 yıl	63	4.22	.72			
	16-20 yıl	71	4.16	.71			
	21-25 yıl	48	4.43	.54			
	25 yıl ve üzeri	22	4.50	.51			

Toplam	297	4.22	.72
--------	-----	------	-----

Tablo 4.9’da görülen 3. ve 8. maddelerin dışında kalan maddelerde, yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na ilişkin görüşleri arasında, mesleki kıdem değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’nı, mesleki kıdem değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın eğitim sürecinde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.8. deki Çoklu Karşılaştırma LSD testi sonuçlarına göre yukarıda da görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkeni maddeler bazında incelenerek bu düzeyler arasında karşılaştırma yapılmış ve birden fazla maddede mesleki kıdem arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anket genelinde 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre bulunan bazı anket maddelerine ait değerlerin anlamlılık düzeyi $\alpha < 0,05$ olduğundan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı’na ilişkin görüşleri arasında madde bazında mesleki kıdeme göre 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9.’da görüldüğü gibi 3. ve 8. maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. 3. maddede “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.” ifadesine 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanların ortalama değeri, ($\bar{X}=2.30$, $SS=.83$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.50$, $SS=.97$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=2.82$, $SS=1.12$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=2.43$, $SS=1.01$), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=2.87$, $SS=1.14$), 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=2.54$, $SS=1.05$), şeklindedir. 8. maddede ise Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır ifadesine ise 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanların ortalama değeri, ($\bar{X}=4.18$, $SS=.69$), 6-10

yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.00, SS=.90$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.22, SS=.72$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.16, SS=.71$), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.43, SS=.54$), 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.50, SS=.51$), şeklindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=2.447= P<0.05$).

Tablo 4.10 Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
3- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.	Gruplar arası	13.067	5	2.613	2.447	.034
	Gruplar içi	310.818	291	1.068		
	Toplam	323.886	296			
8- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.	Gruplar arası	6.648	5	1.330	2.602	.025
	Gruplar içi	148.685	291	.511		
	Toplam	155.333	296			

Maddeler arasında Eğitim Durumu faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan fark veya farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları LSD testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre anket maddesi 3 için bulunan $F = 2.447$ değerinin anlamlılık düzeyi $.034 < .05$ olduğundan “Öğretmenlerin oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.” ifadesinde öğretmenlerin hizmet yılları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bir diğer anlamlı sonuç ise anket maddesi 8 için bulunan $F = 2.602$ değerinin anlamlılık düzeyi $.025 < .05$ olduğundan “Öğretmenlerin oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.” ifadesinde öğretmenlerin hizmet yılları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yapılan Anova testinin sonuçlarında anlamlı ilişki olduğundan ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi

<i>Dependent Variable</i>	<i>(I) Mesleki Kıdem</i>	<i>(J) Mesleki Kıdem</i>	<i>Ortalama Farkı(I-J)</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Anlamlılık</i>	<i>95% Güvenilir Ortalama</i>	
						Düşük Değer	Yüksek Değer
3- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına	5 yıl ve daha az	6–10 yıl	-.19767	.21495	.359	-.6207	.2254

çıkınamalıdır.

	11-15 yıl	-.52307(*)	.20444	.011	-.9254	-.1207
	16-20 yıl	-.13429	.19971	.502	-.5273	.2588
	21-25 yıl	-.57267(*)	.21701	.009	-.9998	-.1456
	25 yıl ve üzeri	-.24313	.27091	.370	-.7763	.2901
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	.19767	.21495	.359	-.2254	.6207
	11-15 yıl	-.32540	.19575	.098	-.7107	.0599
	16-20 yıl	.06338	.19080	.740	-.3121	.4389
	21-25 yıl	-.37500	.20884	.074	-.7860	.0360
	25 yıl ve üzeri	-.04545	.26441	.864	-.5659	.4749
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	.52307(*)	.20444	.011	.1207	.9254
	6-10 yıl	.32540	.19575	.098	-.0599	.7107
	16-20 yıl	.38878(*)	.17888	.031	.0367	.7408
	21-25 yıl	-.04960	.19801	.802	-.4393	.3401
	25 yıl ve üzeri	.27994	.25594	.275	-.2238	.7837
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	.13429	.19971	.502	-.2588	.5273
	6-10 yıl	-.06338	.19080	.740	-.4389	.3121
	11-15 yıl	-.38878(*)	.17888	.031	-.7408	-.0367
	21-25 yıl	-.43838(*)	.19312	.024	-.8185	-.0583
	25 yıl ve üzeri	-.10883	.25218	.666	-.6052	.3875
21-25 yıl	5 yıl ve daha az	.57267(*)	.21701	.009	.1456	.9998
	6-10 yıl	.37500	.20884	.074	-.0360	.7860
	11-15 yıl	.04960	.19801	.802	-.3401	.4393
	16-20 yıl	.43838(*)	.19312	.024	.0583	.8185
	25 yıl ve üzeri	.32955	.26609	.217	-.1942	.8532
25 yıl ve üzeri	5 yıl ve daha az	.24313	.27091	.370	-.2901	.7763
	6-10 yıl	.04545	.26441	.864	-.4749	.5659
	11-15 yıl	-.27994	.25594	.275	-.7837	.2238
	16-20 yıl	.10883	.25218	.666	-.3875	.6052

		21–25 yıl	-.32955	.26609	.217	-.8532	.1942
8- Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.	5 yıl ve daha az	6–10 yıl	.18605	.14867	.212	-.1065	.4786
		11–15 yıl	-.03618	.14140	.798	-.3145	.2421
		16–20 yıl	.01703	.13813	.902	-.2548	.2889
		21–25 yıl	-.25145	.15009	.095	-.5469	.0439
		25 yıl ve üzeri	-.31395	.18737	.095	-.6827	.0548
	6–10 yıl	5 yıl ve daha az	-.18605	.14867	.212	-.4786	.1065
		11–15 yıl	-.22222	.13539	.102	-.4887	.0442
		16–20 yıl	-.16901	.13197	.201	-.4287	.0907
		21–25 yıl	-.43750(*)	.14444	.003	-.7218	-.1532
		25 yıl ve üzeri	-.50000(*)	.18288	.007	-.8599	-.1401
	11–15 yıl	5 yıl ve daha az	.03618	.14140	.798	-.2421	.3145
		6–10 yıl	.22222	.13539	.102	-.0442	.4887
		16–20 yıl	.05321	.12372	.667	-.1903	.2967
		21–25 yıl	-.21528	.13695	.117	-.4848	.0543
		25 yıl ve üzeri	-.27778	.17702	.118	-.6262	.0706
	16–20 yıl	5 yıl ve daha az	-.01703	.13813	.902	-.2889	.2548
		6–10 yıl	.16901	.13197	.201	-.0907	.4287
		11–15 yıl	-.05321	.12372	.667	-.2967	.1903
		21–25 yıl	-.26849(*)	.13357	.045	-.5314	-.0056
		25 yıl ve üzeri	-.33099	.17442	.059	-.6743	.0123
	21–25 yıl	5 yıl ve daha az	.25145	.15009	.095	-.0439	.5469
		6–10 yıl	.43750(*)	.14444	.003	.1532	.7218

	11-15 yıl	.21528	.13695	.117	-.0543	.4848
	16-20 yıl	.26849(*)	.13357	.045	.0056	.5314
	25 yıl ve üzeri	-.06250	.18404	.734	-.4247	.2997
25 yıl ve üzeri	5 yıl ve daha az	.31395	.18737	.095	-.0548	.6827
	6-10 yıl	.50000(*)	.18288	.007	.1401	.8599
	11-15 yıl	.27778	.17702	.118	-.0706	.6262
	16-20 yıl	.33099	.17442	.059	-.0123	.6743
	21-25 yıl	.06250	.18404	.734	-.2997	.4247

* Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Tablo 4.11.'deki LSD testi sonucuna göre, mesleki kıdem değişkeni maddeler bazında incelendiği zaman kıdemler arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre 3. ve 8. maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre:

“Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.” ifadesinde hizmet yılları 5 yıl ve daha az olan öğretmenler ile hizmet yılı 11-15 yıl ve 21-25 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer hizmet yılı gruplarına dahil olan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Verilere göre hizmet yılı 11-15 yıl ve 21-25 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler bu maddeyi deneyimi daha az olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla benimseyip, uygulamaktadır. Ancak bu durum Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik olumsuz bir durumdur. Bu durumun şu anda uygulanmakta olan eğitim sistemindeki aksaklıklardan ve bu yaş grubuna dahil olan kişilerin bu kuramla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler ile 5 yıl ve daha az olan ve 16-20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Buna göre hizmet yılı 11–15 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlerin bu yaklaşımda öğretmen ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır ifadesine diğer gruplardan daha fazla katılarak eğitim ortamında bu ifadeye uygun davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Hizmet yılı 16–20 yıl arasında olan ile 11–15 yıl ve 21–25 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre hizmet yılı 11–15 yıl ve 21–25 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlerin, bu maddeyi hizmet yılı 16–20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlere göre daha çok benimsediği söylenebilir.

Hizmet yılı 21–25 yıl arasında olan öğretmenler ile 5 yıl ve daha az olan yönetici ve öğretmenler ve 16–20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, bu grup ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen verilere göre hizmet yılı 5 yıl ve daha az olan ve 16–20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlerin bu maddeyi daha fazla benimseyip eğitim ortamında sıklıkla uyguladığı yorumu yapılabilir.

“Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır” ifadesinde yönetici ve öğretmenlerin hizmet yılı 6–10 yıl ile hizmet yılı 21–25 yıl ve 25 yıl ve üzeri arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer hizmet yılı gruplarına dahil olan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Verilere göre hizmet yılı 21–25 yıl ve 25 yıl ve üzeri arasında olan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerine diğer kıdemdeki yönetici ve öğretmenlere göre konular üzerinde daha fazla çalışma imkânı sağlamakta olduğu yorumu yapılabilir.

Hizmet yılı 16–20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler ile 21–25 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer hizmet yılı gruplarına dahil olan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre hizmet yılı 21–25 yıl arasında olan

yönetici ve öğretmenlerin, bu maddeyi farklı kıdemdeki meslektaşlarına göre daha fazla benimseyip uyguladığı sonucuna varılabilir.

Hizmet yılı 21–25 yıl arasında olan ile 6–10 yıl ve 16–20 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta, bu grup ile diğer hizmet yılı gruplarına dahil olan kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuçlara bakılırsa bu gruba dahil olan yönetici ve öğretmenlerin, bu yaklaşımda araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlanması gerekliliği konusunda meslektaşlarına göre daha hassas olduğu ve bu yönde çalışma yaptığı yönünde yorum yapılabilir.

Hizmet yılı 25 yıl ve üzeri olan yönetici ve öğretmenler ile 6–10 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre bu kıdemdeki yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerine, hizmet yılı 6–10 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlere göre konular üzerinde daha fazla çalışma imkânı sağlamakta olduğu yorumu yapılabilir.

7. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN OKULLARDAKİ GÖREV DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın beşinci alt problemi “KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na yönelik görüşleri arasında görev yaptıkları okulların bulunduğu bölge özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Probleme cevap aramak için tek yönlü Varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

	Görev Alanı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Açıklama
8. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır.	Yönetici	38	4.50	.64			
	Sınıf Öğretmeni	175	4.18	.70			P<0.05
	Branş Öğretmeni	84	4.17	.77	3.253	.040	Fark anlamlı
	Toplum	297	4.22	.72			

Tablo 4.12.'de görülen 8. maddenin dışında kalan maddelerde, yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin görüşleri arasında, görev alanı değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'nı, görev değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın eğitim sürecinde kullandıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi 8. madde de gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Görevi yönetici olanların ortalama değeri, ($\bar{X}=4.50$, SS= .64), sınıf öğretmeni olanların ortalaması ($\bar{X}=4.30$, SS=.73), branş öğretmeni olanların ortalaması ise ($\bar{X}=4.39$, SS= .60) şeklindedir. Öğretmenlerin görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (F=3.253, p= .040, p< .05)

Tablo 4.13 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Anlamlılık</i>
Gruplar arası	3.363	2	1.682	3.253	.040
Gruplar içi	151.970	294	.517		
Toplam	155.333	296			

Maddeler arasında görev faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan fark veya farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları LSD testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan F test sonucuna göre anket maddesi 8 için bulunan $F = 3,253$ değerinin anlamlılık düzeyi $.040 < .05$ olduğundan "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkânı sağlamalıdır." ifadesinde görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan Anova testinin sonuçlarında anlamlı ilişki olduğundan ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre LSD Testi Sonuç Çizelgesi

<i>(I) hangi alanda görev</i>	<i>(J) hangi alanda görev</i>	<i>Ortalama Farkı(I-J)</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Anlamlılık</i>	<i>95% Güvenilir Ortalama</i>	
					<i>Düşük Değer</i>	<i>Yüksek Değer</i>
Yönetici	Sınıf öğretmeni	.31714(*)	.12867	.014	.0639	.5704

Sınıf öğretmeni	Brans öğretmeni	.32143(*)	.14056	.023	.0448	.5981
	Yönetici	-.31714(*)	.12867	.014	-.5704	-.0639
	Brans öğretmeni	.00429	.09543	.964	-.1835	.1921
	Sınıf öğretmeni	-.00429	.09543	.964	-.1921	.1835
Brans öğretmeni	Yönetici	-.32143(*)	.14056	.023	-.5981	-.0448
	Sınıf öğretmeni	-.00429	.09543	.964	-.1921	.1835

- Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Tablo 4.14.'teki LSD testi sonucuna göre, görev değişkeni maddeler bazında incelendiği zaman hangi alanda görev yapıldığına bakıldığında görevler arasında ikili olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre 8. Madde ile görev değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre:

Anketin 8. Maddesi olan "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır." ifadesinde yöneticilerle sınıf ve branş öğretmen olarak görev alan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre yöneticilerin, bu yaklaşımda araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlanması gerekliliği konusunda meslektaşlarına göre daha duyarlı olduğu ve bu yönde çalışma yaptığı yönünde yorum yapılabilir.

Sınıf öğretmeni ile yönetici arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Verilere göre yöneticilerin, bu yaklaşımın gereği olan araştırma-

inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlanmalı konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Branş öğretmeni ile yönetici arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre yöneticilerin, “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.” maddesine, meslektaşlarına göre daha fazla katıldığı, bu konuda gerekeni yapmak için uğraş verdiği yorumu yapılabilir.

8. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN OKULLARIN BULUNDUĞU BÖLGE DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

“Araştırmanın altıncı alt problemi ‘KKTC ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı’na yönelik görüşleri arasında görev yaptıkları okulların bulunduğu bölge özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?’” şeklindedir. Probleme cevap aramak için t testi analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

	Görev Alanı	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p	Açıklama
1. Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı bilginin oluşturulmasında temel görür.	Kırsal	180	4.50	.62	3.290	295	.001	Fark anlamlı P<.05
	Kentsel	117	4.23	.74				

5. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.	Kırsal	180	4.66	.58	2.172	295	.031	P<.05	Fark anlamlı
	Kentsel	117	4.49	.67					
10. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur.	Kırsal	180	3.50	1.19	3.420	295	.001	P<.05	Fark anlamlı
	Kentsel	117	3.94	1.01					
12. Mevcut eğitim sistemimiz öğretmenin öğrencilerini araştırmaya teşvik etmesine olanak tanır.	Kırsal	180	2.35	1.19	3.245	295	.001	P<.05	Fark anlamlı
	Kentsel	117	2.78	1.06					
14. Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.	Kırsal	180	3.28	1.14	5.093	295	.000	P<.05	Fark anlamlı
	Kentsel	117	3.89	.90					
16. Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için eğitim süresi yeterlidir	Kırsal	180	2.96	1.09	2.424	295	.016	P<.05	Fark anlamlı
	Kentsel	117	3.29	1.19					
17. Mevcut eğitim	Kırsal	180	3.03	1.31	3.038	295	.003		

sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar.	Kentsel	117	3.47	1.13	P<.05	Fark anlamlı
--	---------	-----	------	------	-------	--------------

Tablo 4.15'te görülen 1., 5., 10., 12., 14., 16. ve 17. maddelerin dışında kalan maddelerde, yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na ilişkin görüşleri arasında, okulların bulunduğu bölge değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'nı, okulların bulunduğu bölge açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın eğitim sürecinde kullandıkları söylenebilir.

1. maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=4.50$, $SS=.62$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.23$, $SS=.74$)'tür. "Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı bilginin oluşturulmasında temel görür." ifadesine göre öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=3.290$, $p<.05$). Elde edilen verilere göre kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler bu maddeyi daha fazla benimseyip, öğrenme ortamında bunu uygulamaktadır, yorumu yapılabilir. Buna bağlı olarak kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre öğrencileri ile daha fazla iletişime girerek, öğrenme sürecinde karşılıklı paylaşım halinde olduğu söylenebilir.

5. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=4.66$, $SS=.62$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=4.49$, $SS=.67$) şeklindedir. "Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır." Maddesine göre yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=3.290$, $p<.05$). Bu sonuca göre kırsal kesimde görev yapan

yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kentsel kesimde görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Bu durumun kırsal bölgelerdeki okulların nüfusunun daha düşük olmasından kaynaklanabileceği göz ardı edilmemelidir.

10. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=3.50$, $SS= .1.19$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.94$, $SS= .1.01$) şeklindedir. “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur.” maddesine göre yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=3.420$, $p<.05$). Verilere göre kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler, eğitim ortamında eğitim teknolojilerinden yararlanmayı, kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre daha az önemsiyorlar. Buna göre kırsal kesimde eğitim teknolojilerine daha fazla önem verildiği, öğrenme ortamında yönetici ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlandığı sonucuna varılabilir.

12. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=2.35$, $SS= 1.19$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=2.78$, $SS= 1.06$) şeklindedir. “Mevcut eğitim sistemimiz öğretmenin öğrencilerini araştırmaya teşvik etmesine olanak tanır.” maddesine göre yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=3.245$, $p<.05$). Bu ilişkiye bakılarak kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, kırsal kesimdeki meslektaşlarına göre bu maddeyi daha fazla onayladığı yorumu yapılabilir.

14. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=3.28$, $SS= 1.14$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.89$, $SS= .90$) şeklindedir. “Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.” Maddesine göre öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=5.093$, $p<.05$). Elde edilen verilere göre kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eğitim teknolojilerini kullanabilme konusunda kırsal kesimde görev yapan meslektaşlarına göre daha yeterli ve bu konuda daha fazla donanıma sahip oldukları söylenebilir. Fakat anketin 10 maddesi

olarak geçen “Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur.” Maddesi ile ilgili yapılan istatistiksel işlem sonucunda elde edilen verilere göre kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler, eğitim teknolojisini daha fazla kullanmaktadırlar.

16. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=2.96$, $SS=1.09$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.29$, $SS=1.19$) şeklindedir. “Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için eğitim süresi yeterlidir.” Maddesine göre öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=2.424$, $p<.05$). Elde edilen sonuca göre kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler, bu yaklaşıma uygun olarak eğitim süresinin yeterli olduğunu savunmaktadır.

17. Maddede kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalama değeri, ($\bar{X}=3.03$, $SS=1.31$), kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.47$, $SS=1.13$) şeklindedir. “Mevcut eğitim sistemimizde öğretmen öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağlar.” Maddesine göre öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($t=3.038$, $p<.05$). Buna göre kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler, bu maddeyi kırsal kesimdeki meslektaşlarına göre daha fazla benimsemektedirler, yorumu yapılabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen sonuçlar ve araştırmanın önerileri yer almaktadır.

Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler problem ve alt problemlerde sorulan sorulara yanıtlar şeklinde aşağıda verilmiştir.

1- Bu güne kadar KKTC Eğitim Sistemi'nde Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik çalışmalar yapılmış ancak bu çalışmalar uygulama düzeyinde yetersiz kalmıştır. Eğitim Sistemi'nde Öğrenci Merkezli Eğitim'e geçiş amacıyla yapılan çalışmalarda var olan öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme konuları, Oluşturmacılık çerçevesinde yeniden yapılandırılarak, içerikler düzenlenmiştir. Bu çalışmalarla ilgili ilkökul yönetici ve öğretmenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmış ve hizmet içi kurslar düzenlenmiştir. (Alicik, H. 2008 bkz Ek ...)

Araştırma sonucunda istatistiksel olarak elde edilen verilere göre yönetici ve öğretmenlerin bu kuramla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları bu nedenle de konuyla ilgili net bir görüş sahibi olmadıkları yorumu yapılabilir.

Yapılan çalışmaya göre okullarda bu kuramın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli donanımın olmadığı, mevcut eğitim sisteminin bu kurama uygun niteliklere sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yönetici ve öğretmenler tarafından uygulanan sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde Oluşturmacılık Kuramı'na uygun çalışmalar yapılmakta fakat bu çalışmalar Oluşturmacılık Kuramı'na uygun olup olmadığı bilinciyle yapılmamaktadır. Kısaca uygulayıcılar bu çalışmalarını bu kurama aittir, diye sınıflandıramamaktadır.

Damlapınar'ın (2008) İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi isimli çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını benimsediği ve derslerinde yoğun bir şekilde uygulamaya başladıklarına dair bulgulara yer verilmiştir.

Elde edilen verilere göre, yönetici ve öğretmenlerin eğitim- öğretim ortamında eğitim teknolojisinden çok fazla yararlanmadığı yorumu yapılabilir. Erbil'in de değindiği gibi eğitim teknolojisi, öğretmenin eğitim ortamında verimli olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Eğitimde teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır. (Oğuz Erbil, Öğrenci Merkezli Eğitim (14 Mart 2007) Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr> Akt: Esenyele, S. 2009).

Oluşturmacı yaklaşım modelinde, öğrencilerin öğretmen tarafından belirlenecek bir problemin çözümüne, tüm teknoloji kaynaklarını kullanarak ulaşmaları, kendi öğrenmelerini oluşturmalarına yardımcı olur (Heath, 1997). Öğrenme ortamında oluşturmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için, teknolojiden yararlanılması gerekmektedir. Yapısalcı yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı ve öğrenme süreçlerinde öğrenci aktif olarak rol aldığı için, öğrenci yeni öğrenme ürünlerini ortaya çıkarırken, iletişim kurarken, öğrenme öğretme süreci içerisinde teknolojinin rolü büyüktür. Öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için teknoloji kullanılabileceği gibi, öğrenme ürünü meydana getirilirken ve bu ürünün kalıcı hale getirilmesi için de teknoloji kullanılabilir (İşman vd, 2002).

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar, ülkemiz eğitim sisteminde Oluşturmacılık Kuramı temelinde verilen bir eğitimin olmadığı ortaya koymaktadır. Geleneksel Eğitim ile Oluşturmacılık Kuramı temelinde düzenlenen yeni eğitim sisteminin tam olarak uygulanamaması ile birlikte eğitim sisteminin temel yapı taşlarından olan yönetici ve öğretmenlerin bu iki eğitim modeli arasında kararsızlık yaşadığı ortaya çıkmıştır. Oluşturmacılığı net bir şekilde ifade eden maddelere net şekilde katılımın olmaması, ankete katılanların bu konudaki ikilemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonucunda yapılan istatistiksel çalışmalarda, KKTC ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşlerinde, dikkate alınan değişkenlere göre incelendiği zaman değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat aynı işlemler madde bazında ele alındığı zaman maddeler bazında ikili olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik görüşleri arasında:

2- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3- Yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yaş seviyesi arttıkça öğrenciye verilen önemin ve öğrencilere yaklaşımın daha dikkatli ve özenli yapıldığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu deneyimden ve eğitim durumlarından kaynaklanabilir. Bunun yanında genç yaştaki yönetici ve öğretmenler eğitim teknolojisi konusunda diğer yaş gruplarına göre daha yeterli ve bilgili olduklarını savunmaktadırlar. Yaş ilerledikçe eğitim teknolojisine verilen önemin azaldığı söylenebilir.

4- Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Çalışma sonucunda Lisans mezunu kişilerin AÖA – TÖK mezunu kişilere göre şu anda geçerli olan eğitim sisteminde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmesini sağladığını savunmaktadır.

Yüksek Lisans mezunu kişilerin AÖA – TÖK mezunu kişilere göre eğitim teknolojilerini kullanabilme konusunda daha fazla bilgi ve gerekli donanıma sahip ve bu konuda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.

5- Mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Mesleki kıdemi fazla olan kişilerin geleneksel eğitime yönelik çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun şu anda uygulanmakta olan eğitim sistemindeki aksaklıklardan ve ileri yaş grubuna dahil olan kişilerin Oluşturmacılık Kuramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

6- Görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Elde edilen verilere göre yöneticilerin, araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlanması konusunda gerekeni yapmak için uğraş verdiği bu sonucun Oluşturmacı Yaklaşım için olumlu bir durum olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuca göre yöneticilerin, bu kuram için gerekli ortamın hazırlanması, Oluşturmacılık Kuramı'na yönelik çalışmaların yapılabileceği ortamların hazırlanmasına yönelik çalışmalarını sürdürdükleri söylenebilir.

7- Okulun bulunduğu bölge özelliğine bağlı olarak okullar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kentsel kesimde görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Bu durumun kırsal bölgelerdeki okulların nüfusunun daha düşük olmasından kaynaklanabileceği göz ardı edilmemelidir. Tuğrul (2002), "Bloom'un Taksonomik Süreçlerine Etkileşimci Taksonomi Açısından Bir Bakış" adlı çalışmasında çocuğun öğrenmedeki kavrama/anlama başarısını güçlendirecek özellikler üzerinde durdu ve şunlara dikkat çekmiştir:

Çocukların bireysel özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini temel alan öğretim ortamlarında, çocukların farklılıkları, yaratıcı sınıf ortamı için önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Öğrenim; bilgi, kavrama/anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme zihinsel yapılarının dinamik etkileşimi ile gerçekleşir. Öğrenmenin amacı kavrama/anlamadır. Bütün ileri zihinsel işlemler kavrama/anlama üzerine yapılır. Çocukların öğrenme yaşantılarını farklı kılan; öğrenme stillerindeki, öğrenme ilgilerindeki, öğrenme motivasyonlarındaki, öğrenme hızlarındaki ve

öğrenme zamanlarındaki bireysellikleridir. Çocukların öğrenmesindeki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve bunların öğrenme ve öğretim ortamlarına yansıtılması gerekir. Çocuklar ancak kendi farklılıkları ile uygun düşecek farklı seviyelerdeki aktivitelerde bireysel başarılarla ulaşırlar. Oysaki bugün çocukların öğrenmesini etkileyen ve etkin bir öğrenme gerçekleştiren zihinsel yapıların nasıl oluştuğu ve bu yapılar arasındaki etkileşimler daha fazla tartışılmaktadır.

Kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenler, eğitim ortamında eğitim teknolojilerinden yararlanmayı, kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre daha az önemsemektedir. Buna göre kırsal kesimde eğitim teknolojilerine daha fazla önem verildiği, öğrenme ortamında yönetici ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlandığı sonucuna varılabilir. Erbil'in de değindiği gibi eğitim teknolojisi, öğretmenin eğitim ortamında verimli olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. (Oğuz Erbil, Öğrenci Merkezli Eğitim (14 Mart 2007) Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr> Akt: Esenyel, S. 2009).

Mevcut eğitim sistemi kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerini kırsal kesimdeki meslektaşlarına göre araştırmaya daha fazla teşvik etmesine olanak tanımaktadır. Bu durum kentlerin sahip olduğu imkanların kırsal kesimlerde aynı oranlarda olmamasıdır.

Kırsal kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, kentsel kesimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre öğrencileri ile daha fazla iletişime girerek, öğrenme sürecinde karşılıklı paylaşım halinde olduğu söylenebilir. Asan ve Güneş (2000) Hayat Bilgisi dersi alanında Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımı'na göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliğinde, hem öğretmenlerin öğretim işinde yardımcı hem de öğrencilerin öğrenmelerinin daha kolay ve kalıcı olduğunu öğrencilerin daha yaratıcı etkinliklerde bulunduğu ve arkadaşlarıyla olan iletişimini de olumlu yönde geliştirdiği sonucuna elde etmiştir. Ubuz ve Haser (2002), matematik öğretiminde rol yapılarının değişimi adlı çalışmalarında; 5.sınıf kesirler konusunun öğretiminde işbirliğine dayalı çalışma gruplarını içeren öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini öğretmen ve öğrenciye ait roller açısından incelediler. Geleneksel

öğretimin uygulandığı sınıflarda, aktif olarak gözüken öğrencilerin aslında öğretmeni dinleyip sorulara cevap veren ve tahtadakileri yazan pasif öğrenciler olduğunu ve öğretmenin daha baskın olduğunu fark ettiler. Birlikte çalışma gruplarının yer aldığı sınıfta ise dikkat çekmek, anlaşmazlığa düşmek ve alternatif sunmak gibi yeni rollerin belirdiğini ve bu rollerin hepsinin öğrenciler tarafından üstlenildiğini gördüler. Öğrencilerin bu şekilde bilginin oluşumunda görev alacaklarını belirtmişlerdir.

Öneriler:

1- Yönetici ve öğretmenler Oluşturmacılık Kuramı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi değildirler. Bu konuda gerekli çalışmalar yapılmalı, eğitim kurumlarında görev yapan herkesin bu konuda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Bu amaçla hizmet içi kurslar düzenlenmeli, uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

2- Yönetici ve öğretmenler arasında yaş faktörüne göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Yaşça büyük olan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilere yaklaşım konusunda, yaşça küçük olan kişilere göre daha ılımlı, olumlu, bilinçli ve karşısındaki kişilere değer verdiğini gösterecek davranışlar sergileyecek biçimde tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin sahip olduğu deneyim yanında farklı hususlardan da kaynaklanabilir. Oluşturmacı Yaklaşım yeni bir eğitim kuramı olmasına rağmen elde edilen verilere göre yeni nesil öğretmenler tarafından tam olarak uygulanmamakla beraber bu kuramın onlar tarafından tam olarak algılanıp algılanmadığı, bu konuda bilgi sahibi olup olmadıkları konusu tartışma kaldırmaktadır. Bu durum dışında geçmiş yıllardaki eğitim süreci, o dönemin koşulları dikkate alındığı zaman bu günden daha karmaşık ve zordu. Bu zorluğun ve sahip oldukları imkanların farkında olan öğretmenler ellerindeki imkanlardan en iyi şekilde yararlanarak bunu öğrencileri için en iyi şekilde kullanmanın yollarını aramış ve bu amaçla çözümler üretirken kendilerine çeşitli ufuklar yaratarak eğitim ve öğretimde farklı bakış açıları oluşturmuşlardır. Günümüzde geçmişte sahip oldukları değerleri eğitim ortamına aktarma imkânına sahip olan yönetici ve öğretmenlerin birçoğu en azından sahip oldukları imkanlar

doğrultusunda öğrencilerine değer vererek, onlar arasında var olan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim ortamları yaratmakta ve bu ortamda öğrencileri için en iyi ortamı yaratmaya çalışmaktadırlar. Ne yazık ki onların bu anlamdaki çabası Oluşturmacılık Kuramı için tam anlamı ile yeterli değildir.

3- Elde edilen verilere göre genç yaştaki yönetici ve öğretmenler eğitim teknolojisi konusunda diğer yaş gruplarına göre daha yeterli ve bilgili olduklarını savunmaktadırlar. Bilgi toplumunda bilginin altın çağını yaşadığını düşünürsek, böyle bir dönemde eğitim teknolojilerinin de önemini küçümsemememiz gerekecektir. Eğitim teknolojisinin aktif olarak kullanıldığı ortamlarda öğrenme daha kolay, ilgi çekici ve kalıcı olacaktır. Bu nedenle hangi yaş grubuna dahil olunursa olunsun, yönetici ve öğretmenlerin eğitim teknolojisini eğitim ortamında kullanabilecek düzeyde bilgi sahibi olabilmelerine dikkat edilmelidir.

4- Mesleki deneyim arttıkça öğrencilere karşı geliştirilen tavır da değişmektedir. Yaş ilerledikçe sabır ve anlayışın azalacağı konusunda halk arasında gelişen inancın aksine bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre belli bir yaşın üzerinde belli bir deneyim ve kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenler, öğrencilerine yaklaşımları konusunda daha hassas ve farklı yaklaşımlara hakim olduklarını belirten özelliklere sahiptirler. Bu nedenle, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerle atölye çalışmaları yapılarak bu konuda gösterecekleri performansın artırılmasına katkı sağlanabilir.

5- Okullarda Oluşturmacılık Kuramının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli donanımın sağlanması, mevcut eğitim sisteminin bu kurama uygun niteliklere sahip olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

6- Oluşturmacılık Kuramında bilginin öğrenci tarafından oluşturularak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine yaparak ve yaşayarak kendi bilgilerini kendilerinin oluşturabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

7- Çocukların eğitim ortamlarında kullanılacak olan araç gereçleri ve materyalleri kendilerinin de yapmaları sağlanmalıdır.

8- Eğitim ortamı olabildiğince özgür düzenlenmeli, öğrenciler düşündüklerini rahatça ifade edebilmelidirler.

9- Her konu öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkaracak etkinlikler yapılmalıdır. Oluşturmacı kurama dayalı öğretim yaparken öğrencilerin geçmişteki ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurup, bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılması sağlanmalıdır. Bunun yanında öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile yeni yaşantıları bütünleştirmesi sağlanmalıdır.

10- Öğretmenler sınıflarında sadece yönlendirici olmalıdırlar. Öğrencilerin bilgiye ulaşması için küçük ipuçları vermeli, uygun sorularla öğrencileri yönlendirmelidirler. Her şeyden önce öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarına, düşüncelerini özgürce söylemelerine, bilgiyi hazır olarak değil de araştırarak, yorum yaparak ve işbirliği içinde ulaşmalarına olanak sağlanmalıdır.

11- Öğretmenlerin çocukların yaşlarına göre gelişim özelliklerini iyi bilmeleri ve eğitim ortamlarını buna göre düzenlemeleri gerekmektedir.

12- Tüm seviyelerde yönetici ve öğretmenlerin yeni programa da uygun olan Oluşturmacılık Kuramı hakkında sürekli gelişimini desteklemek ve ilerletmek için daha etkili stratejiler geliştirilmelidir.

13- Öğrencilere bilgi araştırma, yorumlama ve analiz etme becerisi kazandırılmalıdır.

14- Ders programı Oluşturmacı öğrenme programı esas alınarak belirlenmelidir.

15- Öğretim programlarının öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmeleri için öğretimin içerik ve yöntemlerini eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme ve

yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlemesi gereklidir.

KAYNAKÇA:

Abbott,(1999: 68). *talimterbiye.mebnet.net/.../yapilandirmaciogrenme.pdf*

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

Airasian ve Walsh (1997) www.odeysel.com/.../uzaktan-egitimde-olusturmaci-tasarim-ve-uygulanmasi.html

Akar, Y. ve Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*. Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı. (17 Ocak 2004). Ankara: Sabancı Üniversitesi.

Aknar, B. (2007). KKTC İlk ve Orta Okullarındaki Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YDÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Akpınar E. ve Ergin, Ö. (2005). *Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretiminin Rolü*. İlköğretim Online. 4 (2), 55–64.

Alkan ve diğerleri, (1995: 57). *Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Bu Sisteme ...*
www.tojet.net/articles/218.pdf

Asan, A. ve Gönül, G. (2000). *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*, Milli Eğitim, Sayı: 147, Ankara: MEB Yayınları: 3526

Aşıloğlu ve diğeleri, (2007: 4) Şeker Özatenç K, (2010:5)KKTC İlkokullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Bates, A.J., (2005). *A social constructivist approach to field instruction practise:helping interns learn to teach all student*. Thesis for The Degree Doctora of Phihsophy, Michigan State University Department of Teacher Education. Michigan,

USA. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Brooks, J. M.& M. G. Brooks , (1999b). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Virginia: Associating for Supervision and Curriculum Development. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Brooks J.M.& M. G. Brook,(1999). *The courage to be constructivist. Educational Leadership*. 57, 3. 18-24. Akt. E. Erdem(2001). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bybee, R. W., Sund, R.B., (1979). *Piaget for educator*. Illinois: Wavwland Pres.Akt. G. Tuncel(2007). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü s.26'deki alıntı. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetistirilmesinde Kuram Ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çağlar, M. ve Reis O. (2007). *Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Çağlar, D. (1970). *Başarının Ölçülmesi ve İstatistik Metotlarla Değerlendirme*. Ankara: Çağdaş Eğitim Kitapları.

Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış 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: 12.2.2010.

Dacey, J.S. & Travers J.F., (1996). *Human development across the lifespan*. Third edition. USA: Brown&Benchmark. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Damlapınar, G. (2008) *İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Konya.

Dilek, D., (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem A. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Duman, B., (2004). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Eğitim*. Ankara: Anı

Durmus, S. ve Yaman, H. (2002). *Mevcut Teknolojilerin Sunduğu Çoklu Temsil Olanaklarının Oluşturmacı Yaklaşımına Getireceği Yenilikler*. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Orta Dogu Teknik Üniversitesi, (16–18 Eylül 2002).

Duru, E.,D. (2007). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Tasarlanmış Bir Ders Paketinin Uygulanmasıyla Ulaşılan Başarının Geliştirilen Başarı Testi İle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Ekizoğlu, N. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Proceeding of 6th International Technology Conference 19 – 21 April 2006. Eastern Mediterranean University: Famagusta, North Cyprus.

Erbil, O. Öğrenci Merkezli Eğitim (14 Mart 2007) Web: <http://www.uretim.meb.gov.tr> Akt: Esenyel, S. (2009). *İlkokullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim İle İlgili Farkındalık Düzeyi KKTC Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YDÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi. KKTC.

Erbil, O. Öğrenci Merkezli Eğitim 1. Web: <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0%20MERKEZL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M.htm> adresinden 15 Mart 2007 tarihinde edinilmiştir.

Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları. s.170–174.

Erdem, E., (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, Y. (2000). *Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarının Matematik Öğretiminde Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, Y. ve Sagan, B. (2002). *Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması*. <www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEKb_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t2_27d.pdf> (09 Şubat 2006).

Ersoy, A. (2005). *İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi*. The Turkish Online of Educational Technology. 4- 4.

Ertürk (1972,12) www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id...

Esenyel, S. (2009). *İlkokullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim İle İlgili Farkındalık Düzeyi KKTC Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YDÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi. KKTC.

Fosnat, C.T., (1989). *Constructivism: A psychological teory of learning*. *Constructivism: theory perspectives and practise*. C. T. Fosnat(Editör). *Constructivism: theory perspectives, and practice*. (8-33). New York: Theachers College Pres. Teachers College Pres. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Gagnon, George. W. and Michelle Collay; (1996) *Constructivist Learning Design*. <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>, 30.05.2005.

Güngör, S. (2005). *Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler*

Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

Gürol, M. (2002). *Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi*. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: Orta Dogu Teknik Üniversitesi.

Gürol, A. ve Tezci E. (2003). *Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık*. THA Turkish Online of Educational Technology. 2–1.

Heath, M. J. (1997). *Instructional Design Models for Emerging Technologies*. Technology and Teacher Education, 460.

Hueners, Paula; 12 Constructivist Principles
<http://www.juststeve.com/paula/professional/12principles.htm>, 30.05.2005.

Huxford, L., & Littledyke, M., (1998). *Teaching the primary curriculum for constructive learnig*. London: David Fulton Publishers. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Jonassen, D.H., (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a philosophical paradigm. *Educational Technology Reseach And Development* 39,3. 5-14
 Akt. E. Erdem.(2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s. 25'deki alıntı. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Kamii, C. and Lewis, A. B.(1990) *Constructivist learning and teaching*. Clements, H. D. And Battista, T. M. (Ed.) *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34–35.

Kara, Y. ve Özgün- Koca, S. A. (2004). *Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Derslerinde Uygulanması: “İki Terimin Toplamının Karesi” Konuşu Üzerine İki Ders Planı*. İlköğretim Online E-Dergi. 3 (1), 2–10.

Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Kılıç, B., (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 7-22. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Koçoğlu Ç. ve Köymen, Ü. (2003). *Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*. The Turkish Online of Educational Technology. 2–3.

Korkmaz, H., (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme,problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Littleddyke, M., (1998). Constructivist ideas about learning. M. Littleddyke & L. Huxford,(Ed.), *Teaching The Primary Curriculum for Constructive Learning*.(1-16). London: David Fulton Publishers. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Luan, W. S.ve Diğ. (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.

Marlowe, B.A., & Page, M.L, (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Pres Inc. Akt. G. Tuncel, (2007) Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. s. 168'deki alıntı. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

(Mergel,1998). adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Behaviorist...

Novak, D.J., (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özden, Y., (2003) *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A.

Özmen, Ş. G. (2003). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Posluoğlu, Z. (2002). *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Richardson, V., (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. V. Richardson, (Ed.), *Constructivist teacher Education: building new understandings*.(3-14). Philadelphia: Routledge Falmer. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Semerci, Ç. (2001). *Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi 1/2.

Senemoğlu, N.(1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sönmez, V. (1993). *Öğrenme - Öğretme Stratejisi - Yöntem ve Teknikleri*. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Adım Yayınları. s.173– 182. 219

Spiro şema teorisi, Schwier (bağlantılık-connectionism), Tolhurst (hypermedia) ..Jonnasen (1991) oluşturmacı öğrenmede öğrenme sonuçlarını önceden tahmin ... perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_22137.doc

Şaban, A., (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2001). *Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 151-156.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). *Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık*. THA Turkish Online of Educational Technology. 2 - (1).

Tuğrul, B. (2002). *Bloom'un Taksonomik Süreçlerine Etkileşimci Taksonomi Açısından Bir Bakış*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23:267-274.

Tuncel, G., (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, M. Oluşturmacılık (Constructivism). (2001). <<http://eğitim1.sitemynet.com/sakarya/olusturma.doc>>(30 Mayıs 2006).

Ubuz, B., Haser, Ç., (2002). *Matematik Öğretiminde Rol Yapılarının Değişimi*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi Bildirileri. 16-18 Eylül 2002. Ankara. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t257d.pdf>(27.09.2005)

Vadeboncoeur, A.J., (1997). *Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education*. V. Richardson.(Ed.). *Constructivist Teacher Educational: Bulding New Understandings*. (15-37). Philadelphia: The Falmer Press. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Von, G.E., (1995a). “ *A Constructivist Approach to Teaching*”. *Constructivism in Education*. L. P. Steffe and J. Gale.(Ed). Lawrence Erlbaum Associates. Akt: Kaya,

B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Von, G.E., (1995b). *Radical constructivism*. USA: The Falmer Press. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Von G.E., (1996). Introduction: aspect of constructivism. C.T. Fosnot,(Ed.). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Pracrice*.(3-7). USA: Teacher College Press. Akt: Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Yaşar, S. (1994). *Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi – Bildiriler 2. s. 515-521.

Yaşar, S. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 8 (1-2), 68-75.

Yanpar, T. (2001). *Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyusal Öğrenmeye Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 1 (2), 463- 482.

Yanpar, T., (2006). *Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kurumsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık*. C. Öztürk.(Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yapılandırmacı Yaklaşım*. (85-109). Ankara: Pegem A.

(Rogers, 1983, s. 20). informationr.net/tdw/publ/infbehav/chap4.html

www.antalya-teftis.gov.tr/teftis/dosya/OGRENME_KURAMLARI.ppt

Yıldırım ve Şimşek, (1999: 9). *Araş. Gör. Hasan H. Şaşan*
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı Yaşadıkça Eğitim. 74-75, 2002. 49-
52.talimterbiye.mebnet.net/.../yapilandirmaciogrenme.

Demirel(2000:233) www.ziranbula.com/.../ogrenme-psikolojisi-yapilandirmaci-olusturmaci-kuram

(Perkins (1999: 8). 16/8/1999. *Entrepreneur opens alternative school for troubled teens ...* **MICHAEL PERKINS, STUDENT:** *At my old school the teachers were nags.*
www.abc.net.au/7.30/stories/s44237.htm -

Özden, (2008:76). Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şeker Özatenç K, (2010:5) *KKTC İlkokullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*

Toffler (1981). Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. (çevAli Saban) istanbul: Altın Kitaplar

Tyler, 1950 www.jstor.org/stable/1170099

EKLER

EKLER

EK 1: Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlığa Sunulan İzin Dilekçes

14 Mayıs 2008

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
İlköğretim Dairesi Müdürlüğü,
Lefkoşa.

Konu: Oluşturmacı Yaklaşımında Öğretmen Eğitimi konulu anket hk.

YDÜ Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim dalı Yüksek Lisans öğrencisi ben Şaziye Katipoğlu, tezimin oluşmasında Sn. Doç. Dr. Mehmet Çağlar ile çalışmalarımızı yürütmekteyiz. Bu amaçla ekte sunulmuş Oluşturmacı Yaklaşımında Öğretmen Eğitimi konusunda çalışmalarımıza yön vereceğini düşündüğümüz anketin, ilkokullarda görevli bir kısım yönetici ve öğretmenlere uygulanması konusunda gerekli iznin verilmesini rica ederim.

Saygılarımla,

Şaziye Katipoğlu

YDÜ Eğitim Yönetimi, Denetimi,
Ekonomisi ve Planlaması Anabilim dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 2 : Anketi Uygulayabilmek İçin Bakanlık Tarafından Verilen İzin



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/I-B/08

Lefkoşa

15.05.2008

Sn. Şaziye Katipoğlu
9 Eylül İlkokulu
Lefkoşa.

“Oluşturmacı Yaklaşımında Öğretmen Eğitimi” konulu anketin soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.


Hatice Düzgün
Müdür

/ RE

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

EK 3: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerine Uygulanan Anket

Değerli Meslektaşlarım,

Mevcut eğitim sistemimizde, Davranışçı Eğitim Anlayışından Oluşturmacı Eğitim Anlayışına Öğretmen Eğitimi konusunda , siz değerli eğitimciler görüşleri saptanıp, ülkemizde öğretmen eğitimi yaklaşımının hangi süreçte olduğunu saptamak amaçlanmaktadır.

Ankette kullanılan ifadeler, yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere değerlendirilecek ve ülkemizde Oluşturmacı Yaklaşımında Öğretmen Eğitimi konusunda bazı sonuç ve öneriler geliştirilecektir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgiler, 2. Bölümde ise konu ile ilgili görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Anketten sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için göstereceğiniz hassas ilgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Şaziye Katipoğlu

YDÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde yer alan soruların amacı, ankete katılanların kişisel özelliklerine ait bilgileri elde etmektir.

1.Cinsiyetiniz:

- a) Kadın b) Erkek

Yaşınız:

- a) 20 – 25 b) 26 - 30 c) 31 - 40
d) 41 – 45 e) 46 – 50 f) 51 ve üzeri

2. Eğitim durumunuz:

- a) Atatürk Öğretmen Koleji veya Akademisi
b) Lisans
c) Yüksek Lisans
d) Doktora
e) Diğer (belirtiniz).....

3.Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız:

- a) 5 yıl ve daha az b) 6 – 10 yıl c) 11 – 15 yıl
d) 16 – 20 yıl e) 21 – 25 yıl f) 25 yıl ve üzeri

4. Hangi alanda görev yapıyorsunuz?

- a) Yönetici b) Sınıf Öğretmeni c) Branş Öğretmeni

5.Görev yaptığınız okulun adı:.....

Değerli Arkadaşlarım,

Aşağıda belirtilen hususlara ne ölçüde katıldığınızı tespit etmeye çalışılacaktır. Vereceğiniz cevaplara göre davranışçılıktan oluşturmacılığa eğitim yaklaşımı hakkında görüşleriniz saptanıp, ülkemizdeki eğitimcilerin bu yaklaşıma karşı bakış açıları tespit edilecektir.

Şaziye Katipoğlu

MADDELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Oluşturmacı yaklaşım, karşılıklı konuşma ve tartışmayı bilginin oluşturulmasında temel görür.					
2. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında, bilgi sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikler sonucunda oluşmalıdır.					
3. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, ders anlatımı sırasında önceden belirlediği hedefler dışına çıkmamalıdır.					
4. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, bireyin bilgiye ulaşması için rehberlik etmelidir.					
5. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.					
6. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin eğitimi için öğrenci- aile-öğretmen-yönetici ile işbirliği yapmalıdır..					
7. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrenme faaliyetlerinde işbirlikçi eğitim yaklaşımını kullanır.					
8. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen, araştırma-inceleme tekniklerinden yararlanarak, konular üzerinde derin çalışma imkanı sağlamalıdır.					
9. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında öğretmen sınıf içi etkinliklerde kuralları kendisi belirlemelidir.					
10. Oluşturmacı eğitim yaklaşımında, öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanmasına gerek yoktur.					
11. Ülkemizde okullar, eğitim					

teknolojilerini uygulayabilecek şekilde donatılmıştır.					
12. Mevcut eğitim sistemimiz öğretmen, öğrencileri araştırmaya yapmaya teşvik etmesine olanak tanır.					
13.. Mevcut eğitim sistemimizde, eğitim programları eğitim teknolojilerini uygulayabilir şekilde düzenlenmiştir.					
14. Eğitim teknolojilerini kullanabilecek yeterlikteyim.					
15. Mevcut eğitim sisteminde öğretmen, öğrencilerinin değerlendirmesini öğretim sürecine yayarak yapar.					
16. Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için eğitim süresi yeterlidir.					
17. Mevcut eğitim sistemimizde, öğretmen, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmelerini sağlar.					
18.Oluşturmacı eğitim yaklaşımını uygulamada sınıf mevcudu önemlidir.					
19. Ülkemizde,öğretmen yetiştiren kurumlar, oluşturmacı eğitim yaklaşımlarını uygulayabilecek nitelikte öğretmen yetiştirir.					
20. Mevcut eğitim sistemimizde, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmelerine fırsat verilir.					

EK: 4 Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Eski Müdürü Hasan Alicik ile Görüşme

KKTC Eğitim Sistemi'nde Oluşturmacı Yaklaşımlarda Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar Nelerdir?

5 Aralık 2008 tarihinde Talim Terbiye Daire Müdürü (ilgili tarihte) Dr. Hasan Alicik ile bir görüşme yapıldı. Bu görüşmede son üç yılda eğitim sistemleri ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir. Bunun yanında eğitim sistemimizde, Geleneksel Eğitim'den Öğrenci Merkezli Eğitim'e geçiş sürecinde eğitim ve öğretim programlarında yapılan düzenlemeler ve yenilikler çerçevesinde eğitim sisteminde yeniden yapılandırmaya yönelik düzenlemelerden bahsedilmiştir. Görüşme sırasında sorulan sorular ve yanıtlar aşağıdaki gibidir.

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Programı'nda hazırlamakta olduğum Yüksek Lisans tezi için son üç yılda ülkemizdeki eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili bilgi almak istiyorum.

- Göreviniz ve görevinizin konumu gereği, isminiz ve ünvanınız bu araştırmada yer alacaktır.
- Görüşmenin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
- Görüşme süresince söylediklerinizin tümü sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

GÖRÜŞME SORULARI VE CEVAPLARI

- KKTC Eğitim Sistemi'nde Geleneksel Eğitim ve Oluşturmacılık Kuramı'na göre eğitim ile ilgili bu güne kadar yapıla çalışmalar nelerdir?
- Eğitim sisteminde, öğretim programları, yöntem, teknik, ölçme-değerlendirme gibi alt başlıklar halinde oluşturulan komisyonlar tarafından yapılan çalışmalarla devam etmektedir. Bu güne kadar öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme konuları, Oluşturmacılık çerçevesinde yeniden yapılandırılarak, içerikler düzenlendi. Üç yıldan beridir devam eden eğitim programı geliştirme çalışmaları sonucunda eğitim programları 1-8 bütünlüğünde yeniden hazırlandı.
- Bu programlar boyutuna yönelik neler yapıldı?
- Bu programlara uygun ders ve çalışma kitapları hazırlandı. Bu çalışmalar son aşamasına doğru gidiyor. Kitaba hayat verecek olan öğretmenin mesleki ve teknik yeteneğidir. Alicik'e göre (2008) 'programların uygulanmasında anahtar rol öğretmendir.' Bu amaçla öğretmenlere yönelik bilgilendirme amaçlı toplantılar ve hizmet içi kurslar düzenlendi.
- Oluşturmacılık Kuramının bir parçası olan Öğrenci Merkezli Eğitim'e geçmek için yapılan çalışmalar sizce yeterli mi?
- Yapılan her değişiklik hakkında, uygulamaya geçmeden önce uygulanacak kişiler üzerinde konuyla ilgili farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerde de durum böyle olmalıdır. Bu amaçla hizmet içi kurslardan, konu ile ilgili atölye çalışmalarından önce öğretmenlerin, eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri fark etmesi, bu konuda onlarda konu ile ilgili farkındalık oluşması sağlanmalıdır. Bu güne kadar yapılan çalışmalar sonucunda alınan dönütler yeterli olmamıştır. Aile, mesleki yeterlilik, fiziki donanım gibi nedenler de çalışmaların verimsiz ve olumsuz sonuçlanmasına neden olabilmektedir.
- Eğitim-Öğretim faaliyetleri sırasında ailenin yeri nerededir? Sizce ailenin, öğrencinin eğitimine katkısını sağlamak için ne yapmalıdır? Bu güne kadar bu konuyla ilgili bir çalışma yapıldı mı?
- Program geliştirme çalışmaları çerçevesinde öğrenci velileri ile eğitimde yeniden yapılandırma konusunda bilgilendirme, velilerin eğitimden

beklentilerini belirlemeye yönelik toplantılar yapılmıştır. Eğitimin ailede başladığı üzerinde durulmuştur. Anne, baba, çocuk konulu toplantılarda velilerin, eğitimdeki yenilikler konusunda bilgilendirilmesi amaçlanmış ancak bu toplantılara katılım çok az olmuştur. Bunun sonucunda bu tür toplantılar bilgilendirme düzeyinde kalarak, ileri aşamaya geçilememiş, istenilen düzeyde verim alınamamıştır.

- Eğitim Sisteminde düzenleme yapılırken esas amaç ne olmuştur?
- Bilgi sürekli artmaktadır. Öğrencilere bilgiye ulaşma amacı, yöntemleri, bu amaca ve yöntemlere nasıl ulaşabileceği, bunlara ulaşarak yeni bilgiler öğrenmesi, bilgiye ulaşıp sahip olduğu bilgilerle farklı bilgilere ulaşması, bu bilgileri kullanması, bunlara işbirlikçi yaklaşımla arkadaşlarıyla birlikte çalışarak ulaşması hedeflenir. Tüm çalışmalar, öğrencinin kendi öğrenme profilini keşfetmesini, kendi bilgi üretimini yapabilmesini sağlamaktır.
- Eğitim Sisteminde belirlenen hedeflere ulaşip ulaşılmadığını anlayabilmek için hangi ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır? Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte ölçme değerlendirme konusunda herhangi bir düzenleme yapıldı mı?
- Ölçme değerlendirme konusunda bu güne kadar iki tür değerlendirme yapılmaktaydı. Bunlar sürecin değerlendirilmesi ve seviye değerlendirmesidir. Günümüze kadar devam eden sınav haftası uygulaması sadece düzeyi belirlemektir. Süreç geri planlıdır. Şu anda bu konuda yapılan çalışmalar her ikisinin de olabilmesi sağlamaktadır. Ölçme değerlendirme yapılırken öğrenci düzeyleri, bölgesel farklılıklar gibi etkenler dikkate alınmalıdır. Şu andaki ölçme değerlendirme sisteminde bu yapılmamaktadır. Ölçme değerlendirme ile çocuğun güçlü yönleri belirlenerek, zayıf yönlerinin bulunup geliştirilerek, güçlü yönlerinin daha da güçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması sağlanmalıdır. Bu amaçla bir tüzük hazırlanmasına rağmen çalışmalar da devam etmektedir.
- Son yıllarda Öğrenci Merkezli Eğitim konusu sürekli gündemdedir. Bu konuda yapılan veya düzenlenen basılı mevcut mu? Eğer varsa bu konuda yayımlanmış bir eser var mı?
- Eğitimde yeniden yapılandırma sürecinde değişik konu ve dersler için oluşturulan komisyonlarca materyal geliştirme konusunda çalışmalar devam

etmektedir. Şu ana kadar yapılan çalışmaların birçoğu Talim Terbiye Dairesi'nin 2005 yılında yayımladığı Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi isimli kitapçığında ve Talim Terbiye Dairesi'nin internet sitesinde yayımlanmıştır. Bunun yanında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın 2004-2007 dönemini yansıtan bülteninde, Kıbrıs'ı vatan olarak bilen, Avrupalı bir dünya vatandaşlığını benimsemiş ve ülkenin her türlü kültürel ve tarihi değerini birer zenginlik olarak görüp, barış, özgürlük, demokrasi, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğü ilkelerine bağlı, bunları benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar yetiştirmek amacıyla tüm eğitim programlarının Öğrenci Merkezli Eğitim baz alınarak yeniden düzenlendiği belirtilmiştir. (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2007:3).