

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 1.KADEME ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR

HAZIRLAYAN

Gülcan DAMLAPINAR

KONYA-2008

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, yapılandırmacı öğrenme içinde yer alan etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim 1. kademe öğretmenlerince uygulanma düzeyi ve öğretmenlerin bu etkinlikleri uygularken karşılaşmış oldukları sorunları ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Süratli değişim ve gelişimlerin yaşandığı günümüz dünyasın da insan gücü bilgili, kendini yetiştirmiş, sahip olduğu bilgi ve becerilerin farkında olarak yorumlanmaktadır. Eğitim sistemlerinden de bu düşünceyi gerçekleştirecek çalışmalar beklenmektedir. Buradan da eğitim sisteminde kendini sürekli geliştirmesini, yeni yaklaşımların uygulanmasını gerektirmiştir. Son yıllarda gündemde bir kavram olan yapılandırmacı yaklaşımının uygulanmaya konmuş olduğu 2005–2006 yılından itibaren bu yaklaşım dâhilindeki etkinliklerin öğretmenlerce hangi düzeyde uygulandığı ve öğretmenlerin bu anlamda karşılaşmış olduğu sıkıntıların ortaya konması lazımdır. Bu anlamda da araştırmada, var olan durum ortaya konularak, çözüm niteliğinde öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma boyunca benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam danışmanım Yrd.Doç.Dr. Adnan PINAR'a, yardımlarından dolayı hocalarım Doç.Dr. Ahmet SABAN'a, Yrd.Doç.Dr. Ali MEYDAN'a ve Yrd.Doç.Dr. Adnan Doğan Buldur'a. öğretmen arkadaşım Cemile AV'a ve anket çalışmalarında sabırla sorularımı cevaplayan tüm öğretmen arkadaşlarıma, destek ve ilgisini esirgemeyen anneme teşekkür ederim.

Gülcan DAMLAPINAR

Konya - 2008

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim 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 koymaktır.

Araştırmanın evrenini 2007–2008 Eğitim ve Öğretim yılında, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli İlköğretim 1. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak 13 ilköğretim okulundan 51 öğretmen belirlenmiş ve soru cetveline bağlı yüzyüze görüşme dayalı anket tekniği kullanılmıştır.

Betimleyici bir araştırma olarak çalışmanın birinci bölümünde yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine, ikinci bölümde bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin konuya ilişkin tutum ve davranışları incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Öğrenme Yöntemleri, Zihinde Yapılandırma, İlköğretim Birinci Kademe, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

The basic aim of this study is to define the elementary 1st grade teachers' level of application of constructivist learning approach and learning strategies, and the processes related with technology, evaluation, and teacher-student relationship, and their attitudes towards this approach.

The universe of the research is composed of elementary 1st grade teachers serving in formal schools in Ilgın, Konya in the 2007-2008 Education Year. A total of 51 teachers from 13 elementary schools were selected from this universe using random sampling method, and face-to-face interviewing method was employed on the basis of the questionnaire.

Having a descriptive research technique, in the first stage of the research constructivist approach activities were examined, and in the second stage teachers' attitudes and behaviors in the application process of these activities were studied.

According to the result obtained from the data collected within the research, teachers adopt constructivist approach; however they do not show it in practice to an adequate extent.

Key Words: Constructivist Learning Approach, Learning Methods, Mental Construction, Elementary 1st Grade, Teacher Opinions

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Problem Cümlesi	2
1. 3. Alt Problemler	2
1. 4. Araştırmanın Amacı	2
1. 5. Araştırmanın Önemi	2
1. 6. Sayıtlar	3
1. 7. Sınırlılıklar.....	3
1. 8. Tanımlar	3
BÖLÜM 2.....	4
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Kuramları.....	4
2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi.....	5
2.1.2. Nesnelci Görüş	6
2.1.3. Davranışçı Yaklaşım	7
2.1.4. Bilişsel Kuram	8
2.2. Yapılandırmacılığın Çeşitleri	10
2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	10
2.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık	11
2.2.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	13
2.3. Bilginin Tanımı	14
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilgi	15
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme	16
2.5.1. Öğrenme	16

2.5.2. Yapılandırmacı Öğrenme	17
2.5.3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	19
2.5.4. Yapılandırmacı Öğretim/Öğrenme Modeli	20
2.5.5. Öğrenme Teknikleri.....	21
2.5.6. Yapılandırıcı Öğrenme Stilleri	25
2.5.7. Zihinde Yapılandırma ile Öğrenme.....	27
2.6. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ve Diğer Yaklaşımlar	28
2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	29
2.6.2. Aktif Öğrenme.....	31
2.6.3. Probleme Dayalı Öğrenme	32
2.6.4. Buluşa Dayalı Öğrenme	34
2.6.5. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	35
2.6.6. Zekâ Alanları (Çoklu Zekâ).....	37
2.7. Çoklu Zekâ Anlayışına Uygun Etkinlikler	38
2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım Teknoloji-Öğrenme Araçları	40
2.9. Yapılandırmacı Öğrenci	42
2.10. Yapılandırmacı Öğretmen	43
2.11. Yapılandırmacı Sınıf	46
2.11.1. Yapılandırmacı Sınıfta Öğrenme Basamakları.....	48
2.11.2. Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri	49
2.11.3 Nesnelci ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	50
2.12. Yapılandırmacı Değerlendirme	52
2.12.1. Yapılandırmacı Değerlendirmenin Özellikleri	54
2.12.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Özgü Değerlendirme Teknikleri.....	54
2.13. Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırmaları.....	57
BÖLÜM 3.....	61
YÖNTEM	61
3.1. Araştırma Yöntemi	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Veri Toplanma Aracı	61
3.4. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM 4.....	63
ALAN ARAŞTIRMASI: İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ.....	63

4.1. Bulgular	63
4.1.1. Eğitim Durumları.....	64
4.1.2. Sınıf İçi İletişim Ve Sınıf Aktiviteleri	67
4.1.3. Değerlendirme	69
4.1.4. Fiziksel Durum	72
4.1.5. Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Sorunlar	75
4.1.6. Uygulamada Karşılaşılan Farklı Sorunlar	79
4.1.7. Ek Düşünceler	79
4.2. Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	79
4.2.1. Ders sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin, işlenecek konuların ve yapılacak etkinliklerin belirlenmesi.....	79
4.2.2. Öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerinin öğrenilmesi ve yeni bilgilerle ilişki kurmalarının sağlanması.....	79
4.2.3 Derslerin işlenişi sırasında kullanılan yöntem ve teknikler.....	80
4.2.4. Sınıftaki farklı şekillerde öğrenen öğrencilere göre dersin yönlendirilmesi	80
4.2.5. Ders işlenişi sırasında kullanılan araç ve gereçler.....	80
4.2.6. Öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçler	81
4.2.7. Teknolojik gelişmelerden yararlanılması	81
4.2.8. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması.....	81
4.2.9. Değerlendirmenin Yapıldığı Zaman.....	81
4.2.10. Kullanılan ölçme araçları	81
4.2.11. Sınıfın Fiziksel Koşullarının Ayarlanması	82
4.2.12. Sınıftaki Kuralların Belirlenmesi.....	82
4.2.13. Sınıf Yönetimi Sorunlarının Çözülmesi	82
4.2.14. Sınıftaki Öğrenci Sayısının Yapılan Etkinlikleri Etkilemesi.....	82
4.2.15. Derslerin İşleniş Yöntemine İlişkin Görüşler.....	83
BÖLÜM 5.....	84
YORUM VE TARTIŞMA	84
BÖLÜM 6.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
6.1. SONUÇ.....	86
6.2. ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR.....	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenmenin Özellikleri	19
Tablo 2: Sorgulama Döngüsü	37
Tablo 3: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	52
Tablo 4: Eğitim Durumları	64
Tablo 5: Sınıf İçi İletişim ve Sınıf	67
Tablo 6: Değerlendirme	69
Tablo 7: Fiziksel Durum	72
Tablo 8: Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Sorunlar	75

KISALTMALAR

M.E.B : Milli Eğitim Bakanlığı.

MPM : Milli Prodüktivite Merkezi.

t.y : Tarihi yok.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

Günümüzde her ülke eğitim alanındaki sıkıntılarına etkili çözümler bulmak adına kendi sistemlerini devamlı sorgulamaktadır. Yeni düzenlemeler yaparak bu sorunları çözmek için çalışmalar yapmaktadır. Özellikle okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunların geleneksel eğitim anlayışı uygulamalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Geleneksel eğitime bakılırsa bu anlamda bazı noktalar dikkat çekmektedir. Bunların başlıcaları; bilgiyi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına olan bağımlılık, öğretmenin mutlak hâkimiyeti, öğrencilerin araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/izleyeni edilgen hale getirilerek zihinsel açıdan görüşleri ifadeye imkân vermeyen bir sınıf ortamının meydana gelmesi, anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya izin vermeyen öğretim yöntemleridir (Deryakulu, 2001:1).

Yirmi birinci yüzyılda eğitim programlarından, öğrencilere çok yönlü bakış kazandıran; soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri, bilgi üretme, öğrenmeyi öğrenme, kendini değerli bir varlık olarak bilme-görme, kendi elinde var olan öz varlıklarına güvenme, farklılıklara saygı göstermeyi kazandırma isteği-beklentisi vardır (Özden, 1998:1).

Öğretmen merkezli öğretim ile öğrenenler doldurulacak boş kutular olarak değerlendirilmiştir, öğrenenler bu durumda edilgen bir duruma düşmüştür. Öğretmen hükmeden karar verendir. Günümüzde ise bu durumun tersi söz konusudur. Öğretmen-öğrenci etkileşim- ve iletişimle sonuçlara varmaktadır (Güngör, 2005:3).

Eğitim etkinliklerini zamanın isteklerine cevap verebilecek şekle getirme çalışmaları; eğitimin devamlı değişmeye, yenileşmeye açık, daha iyi çalışmalar üreten, etkin, verimli, öğrenci-insan yetiştirmesine fırsatlar yaratmaktadır (Sağlam, 2006:10).

Etkili, verimli, ilgi çekici, öğretim çalışmalarının temelinde çoğu zaman sağlam bir öğrenme kuramı vardır. Bu öğrenme kuramı, uzun ve geniş araştırmalar sonucunda insanların nasıl öğrendiğine dair ortaya koyduğu çeşitli genelleme ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak çerçevelemek mümkündür. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı içeren varsayımlara da

sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçları, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi konular ve olaylar seçilmiş olan öğrenme kuramını ya da onun temelinde yer alan felsefi görüşü anlatır. Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını hazırlamaları ve bu uygulamaları sırasında ortaya çıkan problemleri çözmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine zıt olabilen kuramları yakından bilmeleri gerekir (Deryakulu, 2001:1).

1. 2. Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin derslerinde yaptıkları yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 3. Alt Problemler

- Resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri nelerdir?
- Resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki örtüşen yönler nelerdir?

1. 4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, bilginin birey tarafından daha önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak yapılandırıldığı, öğrenci merkezli, öğrencilerin öğretim sürecinde söz sahibi olması gerektiğini savunan ve 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkinlikleri, stratejileri, teknolojileri, öğrenme araçları, değerlendirme ve öğretmen-öğrenci ilişkisi hakkında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

1. 5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma: (1) bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması ve (2), İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmiş olduğu etkinlikler, öğretim stratejileri. Teknoloji ve öğrenme araçları, değerlendirme, öğretmen, öğrencinin anlayışlarını hangi sıklıkla

uyguladıklarını ve bu çalışmalarda karşılaşılan sorunları ortaya koymak bakımından önemlidir.

1. 6. Sayıtlar

- a) Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.
- b) Görüşleri alınan öğretmenler gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir.

1. 7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- a) 2007-2008 öğretim yılı ile,
- b) Konya ilinin Ilgın ilçesindeki 13 resmi ilköğretim okulunda görevli, seçkisiz yolla seçilen birinci kademe (1.2.3.4.5.sınıf) görevli 51 sınıf öğretmeni ile,
- c) İlköğretim birinci kademe dersleri ile ilgili etkinlikler ile sınırlıdır.

1. 8. Tanımlar

Yapılandırmacılık: Öğrencinin yeni bilgilerini önceki deneyimlerine ve bilgilerine dayalı olarak yapılandırdığını savunan yaklaşım,

İşbirliğine dayalı öğrenme: Öğrencilerin, ders, konu ya da fikirlerle ilgili olarak birbirleriyle iletişim halinde oldukları, kendi anlayışlarını, bilgilerini sürekli yeniledikleri ortam (Gümüş, 2006:62).

Aktif öğrenme: Öğrencilerin öğrenmeye bire bir katıldıkları ve öğrendiklerinin kendileri için ifade ettiği anlama kendilerinin karar verdiği öğrenme (Saban, 2005:258).

Problem çözmeye dayalı öğrenme: Sınıfta öğrencilerin karışık bir durum ya da olayla karşı karşıya bırakılarak onların problemi görüp, araştırıp, geçerli bir çözüme ulaşmalarını sağlama (Saban, 2005:209).

Buluşaya dayalı öğrenme: Öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu ya da önceki bilgilerine yeni bilgiler ilave ettiği aktif bir süreçtir (Ergün, 2003:5).

Sorgulama yöntemi: Deneyimlerden anlam çıkararak öğrenme şeklidir (Ayar, 2006:70).

Zihinde Yapılandırma İle Öğrenme: Öğrencinin bilgiyi aldığı ve içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi neticesinde dünya ile ilgili yorum geliştirdiği bir kuram olarak söylenebilir (Vural, 2005:117).

BÖLÜM 2

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Kuramları

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım (constructivism) ile ilgili bilimsel çalışmalara eğitim kaynaklarında sıkça rastlanır olmuştur. Yapılandırmacı Yaklaşımın çok öncelere dayandığı ve bu yaklaşımı ilk olarak ifade eden eğitimcinin 15.yy. İtalya'da yaşayan *Giambattista Vico* olduğu bilinmektedir. Ancak *Vico*'nun yapılandırmacılıkla ilgili düşünceleri, o yüzyılda eğitimcilerce önemli görülmemiştir. Bugünkü bulduğu ifadeyle yapılandırmacılık, *Piaget*'in bilimsel gelişme ve bilginin oluşumu ile ilgili açıklamalarından hareketle geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi diye söylenemez. Yapılandırmacılıkta öğretimden ziyade öğrenme önemlidir (Brook ve Brooks, 1993'den akt. Yaşar, 1998:2). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtir. Bununla birlikte eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, oto-kontrol yapmayı öğrenmeleri gerektiğini söyler. “Yapılandırmacı yaklaşım eğitim alanında etkili olmaya başlamıştır. Yapılandırmacılık birçok düşünür, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır” (Çınar ve ark., 2006:1).

Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretim yöntemi değildir. Öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir yaklaşımdır. Bir başka ifadeyle “insan nasıl öğrenir” sorusunu cevaplandıran bir yaklaşımdır. Bu görüşü ortaya atan bilim adamlarına göre bir bilgi felsefesidir (Taşpınar, 2005:122).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına, geliştirmesine imkân vermesidir. Geleneksel yöntemde öğretmen bilgiyi aktarır ya da öğrenciler kitap veya başka kaynaklardan elde edebilir. Bilgiyi almak bilgiyi yapılandırmak demek değildir, öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama adına önceden var olan şemalarını kullanarak yapar veya almış olduğu bilgiyi açıklamak, adlandırmak adına yeni kurallar oluşturur (Şaşan, 2002:2).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgilerini yapılandırmacı görüşüne dayanan bir yaklaşımdır. Bu ifadede görüldüğü

gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen aktiftir, öğrenme sürecinde otantik (gerçek) kendine ait deneyimler yaşayarak, sorgulayıp, araştırıp, deneyerek ve daha önceki öğrenmeleriyle örtüştürüp ilişkilendirerek kendine özgü, kendine ait bir anlam ortaya çıkarmasıdır (Ülgen, 1994). Bu yaklaşıma göre öğrenciler daha önceki ya da yakın zamanda çevresinden edindiği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya okulunda edindiği bilgiler ve derslerde elde edeceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirerek, öğretmenin de önderliğinde kendisi yepyeni beceri ve değerlere sahip olur (Sağiroğlu, 2002:9).

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

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi

Bilginin ne olduğu, nasıl yapılandırıldığı, bilginin doğasını açıklamaya çalışan bir yaklaşımın kökleri “bilgi algıdır” diyen Sokrates’e kadar gider. Bilindiği üzere Sokrates sormuş olduğu sorularla öğrencilere rehberlik yapmıştır. Bu yöntemin yapılandırmacılıkta önemli bir yeri olduğu eleştirel düşünceyi ifa etmektedir. Sokrates öğretmez, düşünmeyi, çelişkileri, örtüleri açıp gerçek kavramları ortaya çıkarır (Aytaç, 1992:31).

Bilginin yapılanma süreci ile ilgili olarak John Locke, insan zihnini doldurmak için bekleyen boş depo olarak yorumlar, *Locke*’a göre bireyin öğrenmek için doğuştan getirdiği becerileri ve potansiyelleri vardır. *Locke*, yeni doğan bir bebeğin hiçbir şey bilmediğini ancak doğar doğmaz duyuları (görme, koklama, işitme, tat alma, dokunma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye başlar ve insan hafıza yeteneğine sahip olduğundan, duyular yoluyla edilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır. Daha sonra birey, bu tecrübenin sayesinde daha karmaşık fikirler meydana getirmeyi öğrenir (Saban, 2005:162).

Yine *Fröbel* de çocuktaki faaliyet, kendi kendine hareket, bir şey yapma ve birey yapma, yapılandırma zevkini gören şöyle söyler: Çocuklukta oynanan oyunlar bütün hayatın çekirdeği gibidir. İnsan onlar aracılığıyla gelişir, olgunlaşır ve böylece meydana çıkmış olur, insanın en iyi ve en derin yetenekleri bu oluşumlarla yükselir. Bu sebeptir ki okul da çocuğun oyunlar oynayacağı, iş yapacağı imkânları vermelidir (Tonguç, 2004:97).

Rousseau ise öğrencilerin duyuları, deneyimleri ve aktiviteleri yoluyla öğrendiklerini ifade eder. Çocuk kendi kendine göstereceği faaliyet ve kendi tecrübeleri yoluyla hayat için lazım olan pratik şeyleri kendi kendine öğrenilebileceğini söyler. Bu noktadan hareketle *Rousseau*, eğitimin çocuğun eğitim aldığı basamağa uygun olacak biçimde ayarlanmasını yani çocuğun her gelişim dönemindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde olmalıdır şeklinde ifade etmektedir (Aytaç, 1992:189,191).

Aynı şekilde *Pestalozzi*'de “Öğrencilerin zihninin etkileri gözlem ve deneyimler aracılığıyla algılamaktadırlar.” der. Eğitimin amacının, insan tabiatında saklı olan iç kuvvetleri genel olarak geliştirmektedir, insan bilgisini ve kuvvetini işiyle ilgili alanlarda geliştirir. İnsanoğlu, kendini yor, anla, keşfet, kendini yetiştir. Aynı bir ağaçta olduğu gibi, yeni doğan çocuğunda türlü değerlerini geliştirmeye hazır tomurcukları vardır, bunlar hayatla birlikte gelişir (Tonguç, 2004:90).

Dewey'e göre her şey değişir. Değişmeyen ise doğal ortamlarda sürekli değişecek olan deneyimlerdir. İnsan için esas olan budur. Zihin deneyimlerin sayesinde gelişir. Dolayısıyla, birey çevresiyle etkileşim içindedir ve sürekli gelişip, değişen bir canlıdır. Bilgi pratik anlamda işe yarıyorsa, istenilen amaca ulaştırıyorsa doğrudur. Öğrenciler bilgi elde edilmesine etkin olarak katılmalıdırlar. Bilgiyi edinilebilir yapmak, düzenlemek ve sürekli yapmak için öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırma, yeniden düzenleme ve deneyimlerde bulunmaları lazımdır. Öğrenme içsel bir süreçtir ve öğrenenin kişiliği, deneyimleri ve öğrenme hedeflerinden etkilenir (Tezci, 2002:10).

Spencer de insanın kendi kendini eğitmesine çok önem vermektedir. O bütün kuvvetimizle kişinin kendi kendine gelişmesine fırsat vermeliyiz. Bulduklarını kendisi bulup çıkarabilmeli, çocuğa olabildiğince az söylemek ve olabildiği kadar çok buldurmak gerekir. “İnsanlık bireyin kendi kendini eğitmesi sayesinde ilerler” der (Tonguç, 2004:104).

2.1.2. Nesnelci Görüş

Nesnelci anlayış bilginin ne olduğunu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin felsefi bir görüştür. Buna göre; dünya ve içindeki canlı ve cansız varlıklar ve bunlar arasındaki ilişkiler sonucunda meydana gelen olaylar tam ve tek bir yapıya sahiptir. Bu yapı doğru ya da gerçeklik olarak kabul edilmektedir (Deryakulu, 2001:2).

Nesnelci görüşe göre bilgi bireyden bağımsız olarak meydana gelir. Yine bu görüşe göre öğretimin hedefi bu bağımsız bilgiyi en iyi biçimde, öğrenciye vermektir. Buradan

hareketle de öğrencinin amacı bu bilgileri almak, öğretmenin amacı ise bu bilgileri öğrenciye aktarmak, öğrenme ise bu bilgilerin zihinde, sunulduğu şekilde oluşma sürecidir. Nesnelci görüş, farklı ve önceki yaşantılara sahip bireylerin aynı öğrenme uygulamasının sonucunda, farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul eder; ancak bunun istenilen bir sonuç olmadığını nedenini ise bu durum eksik yanlı ya da hatalı anlayışlara sebep olabileceğini savunur. Oysaki ulaşması gereken, herkesin dünya ile aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayış kazanmasıdır (Deryakulu, 2001:2).

Nesnelci görüşün geleneksel değerlerini Özden (2002:59-60) şu şekilde özetlemiştir:

1. Bilgi kesindir: Bilimsel doğrular tek ve kesin doğrulardır. Bilimsel bilginin içinde ortaya çıktığı toplumun inanç ve değerleri ile ilgisi yoktur. Bu anlayışı benimseyenler bilimin ulaştığı en son noktayı insanoğlunun varabileceği son nokta olduğunu kabul ettiklerinden bilimsel bilginin mutlak olduğuna inanırlar.

2. Eğitim öğrencilere bilgi yüklemek için verilir: Geleneksel anlayışa göre bilginin amacı öğrenilenleri zihinde biriktirmek ve depolamaktır. Derslerin ve konuların amacı öğrencilerin her konuda bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, hayata hazırlamaktır. Bu noktada öğrencilerden bilgiyi kullanarak yeni bilgi üretmeleri beklenmez, bilgiyi üretmek bilim adamlarının işidir.

3. Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir: Bilgilendirmenin amacı öğrenciyi ilerdeki hayatına hazırlamaktadır, okulda depolanan, alınan bilginin, öğrenciye hayatı boyunca yeteceği kabul edilir.

4. Bilgilendirme bilginin aktarılmasıyla gerçekleşir: Pozitivist anlayışa göre bilgi sürekli ve kesintisiz bir yol izlemek suretiyle ulaştığı en son ulaştığı noktaya gelmiştir. Bilimsel görüşlerin birbiriyle tezatlar olması veya rekabet içinde olmaları gibi durumlar kabul edilmediğinden, bilimsel görüşlerin içindeki sosyal, psikolojik süreçler reddedilmiştir. Bilimsel bilgi formel bilgidir, bilgilenme sürecinde öğrenci alıcı, öğretmen de vericidir. Bilgilenme, bir otoritenin sahip olduğu bilgiyi onu isteyenlere veya bu bilgi ile yüklemek zorunda olanlara aktarma sürecidir.

2.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Eğitim ve öğretim uygulamalarının temelinde bir çok araştırma, inceleme uygulama deneyimlerinin sonucu olarak ortaya konmuş insanların nasıl ve ne şekilde öğrendiğini

ortaya çıkarmak için çeşitli genelleme ve ilkeleri olan bir öğrenme modeli ve anlayışı yatmaktadır (Sağıroğlu, 2002:12).

Gözlenebilir davranışlar üzerinde duran davranışçı yaklaşım, zihinde meydana gelen davranış değişiklikleri üzerinde duran yaklaşım ise bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı kuramlar hayvanlar üzerinde araştırma yapmış ve öğrenmeyi bu araştırmalara göre anlamlandırmaktadır. Bilimsel kuramda, kavram, problem çözme gibi bilişsel alanlarda açıklamaya çalışmışlardır.

Davranışçı kurama göre öğrenme bireyin davranışlarında gözle görülen değişimler olarak tanımlanmakta ve öğrenenin zihinsel etkinlikleri dışarıdan gözlemlenemediği için doğrudan dikkate alınmamaktadır. Yine bu kurama göre, öğrenciler kendilerine verilen amaçlara ve amaca uygun davranışı göstermelidirler. Bu nedenledir ki öğrenme, sunulan uyarıyla gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkinin güçlendirilmesi ve pekiştirilmesidir. Öğrencilere istenilen davranış dış çevirenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesiyle uğraşır (Derya kulu, 2001:3).

Davranışçı öğretim uygulamalarında öğrenenlerin öğreneceği etkinlik öğretene ya da uzmanlar tarafından belirlenir, şöyle ki ders kitaplarındaki amaç cümleleri, sorular, özetler italik ve koyu yazar. Bundan da amaç öğrenciyle önemli uyarılar verilerek dışarıdan yönlendirilmektedir. Bu etkinlik öğrencinin algılanmasını sağlamak için belirli tepkilerin ortaya çıkmasını gerektirir. Öğrencinin istenen davranışları kolaylaştırma işlevi görür (Sağıroğlu, 2002:9).

Bununla birlikte, davranışçı etkilerle sağlanan algılamının düzeyi, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerine ulaşmalarını çoğunlukla gerektirmez ya da az gerektirir. Bu etkiler çoğunlukla yüzeysel uyarıcılar niteliği taşır. Yeni karşılaşılan bilgilerin daha önce öğrencilerle yeteri kadar ilişkilendirilmeden yüzeysel olarak işlenmesi ise, bu verilen bilgilerin ancak verildiği biçimiyle öğrenilmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve farklı noktalara aktarılmasındaki önemli sorunlar olmaktadır (Deryakulu, 2001:4).

2.1.4. Bilişsel Kuram

Biliş, insan zihninin dünyayı, etrafındaki olayları anlamaya ilişkin yaptığı işlemlerin tamamıdır. Biliş geniş kapsamlı bir kavramdır. Dışarıda alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin öğrenilmesi, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden

değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir (Kaya, 2005:27).

Bilişsel kurama göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel olaylardır. Bu akımın temsilcileri *Gestalt Okulu* psikologları, *Piaget ve Bruner*'e göre öğrenme, kişinin davranışlarındaki artıştır-gelişmedir. Bilişsel kurama göre davranışçuların, davranışta değişiklik olarak adlandırdıkları olay, esasta kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışarıya vurulmasıdır. Bilişsel kuram, anlama, algılama, düşünme, duyuş ve oluşturma gibi kavramlar üzerinde dururlar (Özden, 1998:24).

Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde olan olaylara bir anlam vermesidir. Bireyin davranışını anlayabilmek için onun karşılaşmış olduğu durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılmasının önemli olduğunu ifade eden bu kuramın temelini *Gestalt Psikolojisi* oluşturur (Özden, 1998:25).

Bu kuramda öğrenme süreci insan belleği duygusal bellek, kısa dönemli (çalışan bellek) uzun dönemli bellek gibi bazı bölümler oluşmaktadır. Duygusal bellek duyu organlarının çevreden aldığı bilgilerin çok kısa bir zaman tutulduğu yer, bireyin dış çevreden aldığı her bilgi bellekte işlenmemektedir. Bireyin seçerek, dikkat ederek algıladığı bilgiler veya belirli bir amaç seçerek, dikkat ederek algıladığı bilgiler, duygusal bellekten kısa dönemli belleğe gönderilmektedir. Kısa dönemli bellek ise yeni öğrenilen bilgileri daha önceki edinilen bilgilerin ilişkilendirildiği ve yapısal açıdan yeniden düzenlendiği yerdir (Deryakulu, 2001:5).

Bilgiyi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramının savunucuları, davranışçı kuramı temel alan öğretim uygulamalarında öğrencilerin belirlenen etkinliklere sık tepki vermek zorunda bırakılmalarının öğrenmeye etkin katılım olarak görmezler. Böylesi etkinliklerde öğrenenin nasıl bir davranışta bulunacağı (tepki) hangi bilgiler düzeyinde odaklanacağı ve bu bilgilerin nasıl işleneceği öğrenci tarafından değil, öğretimi ya da öğretim materyallerini hazırlayanlarca hazırlanmıştır. Böylesi bir düzenleme ise, her öğrencinin bireysel özellikleri ve önceki yaşantıları çerçevesinde göstereceği farklı zihinsel işleme çabalarını engellemektedir ve öğrencilerin öğrenmeye katılımı sadece, önceden başkalarınca hazırlanan etkinliklerle sınırlamakta dolayısıyla öğrenci öğrenmeye etkin katılım azaltıp, onları zihinsel olarak edilgenleştirmektedir (Deryakulu, 2001:3).

2.2. Yapılandırmacılığın Çeşitleri

2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık *Jean Piaget*'in çalışmalarına dayandırılmaktadır. Bilişsel gelişim insanın dünyayı anlamaya, algılamaya yönelik zihinsel etkinliklerin gelişmesi ve etkili olmasıdır. *Piaget*'e göre zihinsel gelişim bir dizi evre yoluyla oluşmaktadır. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vb) bireyin deneyimlerine anlam kazandır ve onları düzenler. Böylece birey bilgisini geliştirmiş olur. Öğretmenin görevi, öğretilcek bilgiyi öğrencinin anlayacağı biçime getirmektir. Öğretim programı öyle düzenlenmelidir ki, öğrenci yeni bilgileri devamlı olarak önceki bilgilerinin üzerine ekleyebilsin (Ergün, 2003:6).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda çıkış noktası kişinin o zamana kadar elde ettiği bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Eğer kişi yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendiriyorsa elde olunan bilişsel yapının içine yerleştirir. Bu durum o kişi için yeni bir denge oluşturmaktadır. Bu durumların tersi bir durum olursa yani yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapıya ters ise ve karşıtlık oluyor, örtüşmüyorsa kişi yeni bilgiyi bilişsel yapının içinde özümseyemez. Böyle bir durumda kişi bilişsiz bir dengesizlik yaşar. Bu durum, zihinde yeni bir kavram yaratarak gerçekleşir ve yeni bir bilişsel dengeye erer (Özden, 2003:58-59).

Diğer bir ifadeyle bilişsel yapılandırmacı görüş, öğrencinin öğrenme sürecini nasıl oluşturup yapılandırıldığını ifade etmeye çalışır. Öğrencilere kendi yaşantıları sonucunda kendi bilgilerini oluşturmaları için fırsat verilir. Bu fırsat öğretmenin anlatmasıyla sağlanamayacaktır. Anlamli bağlamda öğrenme üzerine vurgu yapılmalı ve öğrenenlerin kendi zihinsel yapılarını yapılandırmalarını desteklenir. Bu anlayış, *Piaget*'in “uyum” olarak ifade ettiği bireyin yeni bilgilerini mevcut zihinsel yapı içindeki özümseyiş şeklini ifadeye dayanır (Tezci, 2002:24).

Piaget'in kuramının eğitsel yorumları Yurdakul'a göre (2005:43) şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim programlarını düzenlerken her gelişim düzeyindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri dikkate alınmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim seviyeleri dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapacakları onlardan istenmemelidir.

2. Zihinsel yapıların oluşturulması için öğrencilerin öncelikle amaca ulaşmaları için tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekir. Öğrenenlerin istenilen amaçlara ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için fırsatlar yaratılmalıdır.

3. Öğrenenlere sonraki fikirlerin alt yapısını oluşturacak şekilde yardımcı fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri değişik yaşantılar sağlanmalı, düşünceleri geliştirilmelidir.

4. Öğrenenlerin yeni bir şema oluşturulmaları yanı sıra, önceden var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenlemenin dengelenmesi gerekir.

5. Çocukların doğuştan getirmiş oldukları bilimsel özellikleri ortaya çıkarmalarına yardım edecek fırsatlar verilmeli, yardımcı olunmalı, bundan dolayıdır ki doğal merakın ortaya çıkması sağlanmalıdır.

6. Yanlışlıklara ve nedenlerine duyarlı olunmalı, yanlış vurgulanmadan üzerinde durulmadan, fikrin altında yatan sebeplere odaklanmalıdır.

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

2.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılığın sosyal boyutlarını vurgulayan *Vygotsky* ve *Piaget* gelişim psikolojisinin önde gelen isimleridir. *Vygotsky*'nin yapılandırıcılığa ilişkin fikirleri, dili, düşünme ve toplumsal aracılık noktasında önemlidir. *Vygotsky*'nin çalışmalarında *Piaget*'ten etkilenmiştir. Bazı önemli hususlarda ondan ayrıldığı görülmektedir. Dil çalışmalarına dair olarak dilin ve düşüncenin eş tutulması gibi, ayrı tutulmasına da karşıdır. Doğru olanın “birimlere ayırıştırma” olarak isimlendirdiği “çözümleme” yöntemi olduğunu belirtir. Dil ve düşünceyi psikolojik yönden irdelemektedir. *Vygotsky* göre günlük dildeki kavramlarla bilimsel dildeki kavramlar birbirinden farklıdır. Şöyle ki çocuk günlük dildeki kavramları günlük hayatta kazanırken bilimsel kavramları formel öğretim ve okulda edinmektedir. Her iki kavram gelişim sürecinde kazanılır. Bu süreçte kelimelerin anlamları dinamiktir. Çocuklar dil ve düşünme arasında eşsiz bir ilişki kurarlar. Çocuğun düşünceleri değiştikçe onları açıklamakta daha az kelimeler kullanır (Tezci, 2002:24).

Hem bilişsel hem de sosyal kültürel yapılandırıcılık sosyal iletişimde özneler arasının önemini açıklar ancak özneler arasının yeri ve konusunda farklılıklar olduğunu

söyler. Sosyal etkileşim; *Vygostyk*'ye göre ortak bir sorunu çözme esnasında eşler arasında olurken, *Piaget*'e göre kişiler birbirlerinin fikirleriyle, bağımsız ve eşit çalıştıkları durumda gerçekleşir. *Vygosty*'nin en etkili sosyal etkileşim modeli daha becerikli bir eşin önderliğinde birlikte sorun çözme, *Piaget*'in kuramında ise en etkin sosyal etkileşim, kendilerinin alternatif bakış açılarını karşılıklı olarak değerlendirerek, birbirlerini anlamaya çalışan eşit durumdaki bireyler arasındaki işbirliği anlamına gelir (Yurdakul, 2005:47).

Bireyin öğrenmesinde sosyal iletişimin önemli olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrenmede, bireysel süreçlerin yanı sıra sosyal iletişimin yaşandığı süreçlerde önem arz eder. Sosyal yapılandırmacı görüş, bilginin sosyal doğasını daha çok önemser bundan dolayıdır ki bilginin sosyal etkileşim ve dilin, bilginin sosyal açıdan irdelenmesi bu süreci bireysellikten sıyrıp, paylaşılan bir yaşanmışlık haline getirir (Tezci, 2002:31).

Kaya'ya göre (2005:25) sosyal yapılandırmacılığın eğitsel çıkarımları şöyle sıralanabilir:

a) Çocukların çevresel etkileri içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözlemleyerek öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olur.

b) Öğretmenler çocukların kendi kendilerine ilerlemelerinde rehberdirler.

c) Öğretim çocuğun o sıradaki bilgi seviyesinden üstün olmalıdır.

d) Çocukların bir beceriyi içselleştirmeleri dört aşamada gerçekleşir, ilk basamakta, öğretmenler beceriye dair örnek vermeli, ne yaptıklarını, niçin yaptıklarını açıklamalıdır. İkinci basamakta öğrenciler öğretmenin yaptıklarını tekrar ederler, üçüncü basamakta öğrenciler becerilerini ilerletince, öğretmen ilgilenmeyi azaltır. Son olarak da öğrencilerin becerileri içselleştirmeleri için uygulamalara geçilmeli ve ileri düzeyde öğrenmenin olmasına çalışılmalıdır.

e) Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan dolayı düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Böylece çocukların düşünceleri de geliştirilmiş olur.

Sonuç olarak deneyimlerin paylaşılarak yapılandırıldığı bu süreçte öğretmene düşen görev kolaylaştırıcı olmasıdır. Öğrenciye yakın gelişim alanı olarak verilecek desteğin sınırlarını çizer ve ortamı düzenler, öğrenciye bilginin aktarımı ve şekli, öğrencinin

öğrenme ortamına getirdikleri deneyimleri önemli görür. Bilgi sadece kişisel anlamda değil yanı sıra tarihsel ve kültürel anlamda da ele alınır (Tezci, 2002:32)

2.2.3. Radikal Yapılandırıcılık

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

Radikal yapılandırıcı yaklaşım, yapılandırıcılığın en fazla eleştirilen şeklidir. Fakat özellikle geleneksel ve nesnelci anlayışa dayalı öğretim anlayışını sorgulaması ve eksik ve hatalı yanlarını daha net bir biçimde ortaya koyması dikkat çekicidir. Radikal yapılandırıcılar bilimsel bir toplulukça ortaya konulan bilgi ve gerçekliklerin kabul edilmesinin öğrenmeyi olumlu etkilemediği bunun yerine bireylerin herhangi bir şeyden etkilenmeden bağımsız bir şekilde kendi bilgi ve gerçekliğini yapılandırmalıdır der (Ekiz, 2001).

Radikal yapılandırıcı yaklaşım her bireyin her konuda önceden ortaya konulmuş bilgileri öğrenmek zorunda oldukları düşüncesini reddederler. Bireyler ilgi ve ihtiyacına göre hayatlarının idamesi için gerekli olan bilgileri edinmektedirler. Durum böyle iken bireylerin ihtiyaçları için direk bilgi bombardımanı yerine, kendi anlamlı bilgilerinin yapılandırılmasına yardımcı olunmalıdır (Sağiroğlu, 2002:46).

Diğer bir ifadeyle fikirleri başkalarına aktarımı yerine öğrencilerin yapılandırma çabaları yönlendirilmeli, öğrenciler, öğretmenlerin hareketleri ve anlatımlarını önceki deneyim ve soyutlamalarıyla yorumlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin bazı kavramlarla ilgili olarak öğrencinin zihninde olan yapıları bilmeleri gerekir, fakat öğrencilerin zihninde olup biten her şeyi bilmeleri de mümkün değildir. Buradan hareketle öğretmen, öğrencinin zihninde olanları bilmesine yardımcı olacak değerlendirmeler yapabilir. Öğretmen öğrencilerin nasıl düşündüklerine ilişkin bilgi sahibi olması gerekir, özellikle değerlendirmede gözlenebilir sonuçlara dikkat etmelidir (Tezci, 2002:34).

2.3. Bilginin Tanımı

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

Bilgi kişide bir değer oluşturuyorsa bunun hiçbir değeri yoktur. Kişinin kendini ve yeteneklerini tanıması, algı özelliklerini öğrenmesi, bilgiyi neden, nereden, nasıl ve niçin olabileceğini bilmesi, duygularını, öğrenmede kullanılmasıdır. Bu bilgilerle; öğrendiği bilgilerin yükü altında ezilmeyen, öğrendiklerini kontrol edebilen, denetleyebilen, yeni bilgiler talep eden, eksik veya zayıf yönlerini, eksiklerini nasıl ve ne şekilde tamamlayacağını bilebilen, kendi kararlarını kendi verebilen, insanlar bilgiyi kullanabilenlerdir (Karafilik, 2007:11).

Bilgi insanlık tarihinin her döneminde önem arz etmiştir. Bugünün dünyasında iletişim imkânlarının fazlaca olması önemli bir etken olmuştur, yaşadığımız yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu noktadan hareketle üstün olanlar bilgiyi üreten ve kullananlardır. Bilginin kazanılması, kullanılması donanımlı insan yetiştirilmesinde en önemli sorumluluk eğitim sistemine düşer.

Geleceğimizi bilginin yönlendirdiği herkesçe kabul gören bir düşüncedir. Bilginin ortaya çıkardığı değişime ayak uydurabilmek için, sürekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesi yani öğrenebilme hız ve aktifliği artırılması mecburiyet arz edecektir. Diğer bir ifadeyle yaşayabilmek için öğrenmek, bilgi ve becerileri devamlı olarak geliştirmek lazımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi edilgen olarak alınmaz, yani öğrencinin amacı bilgileri kabul etmek, öğretmenin görevi de bilgileri aktarmak değildir (<http://www.logomotif.com.tr/>).

Birey bilgiye insanları dinleyerek, iletişim kurarak, okuyarak veya değişik iletişim araçlarını kullanarak ulaşabilir. Şüphesiz ki bilgiye kaynaklardan ulaşmak önemlidir, fakat bilginin duyulması, görülmesi veya öğretmen tarafından öğrenciye söylenmesi-anlatılması onun öğrenilmesi demek değildir. Bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi ile sonuca ulaşılmalıdır (Bukova ve Alkan, 2005:4).

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilgi

Zohoruu'a (1995'den akt., Saban, 2005:169) göre: Bilginin özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

a) Bilgi insanların kendileri tarafından yapılandırılır: Bilgi, bir takım keşfedilmesi gereken konular, çerçeveler, kavramlar değildir. Çünkü bilgi bilenden bağımsız olarak oluşmaz. Diğer bir ifadeyle, insanlar kendi bireysel tecrübe ve deneyimlerini anlamlandırma sürecinde bilgilerini yine kendileri oluşturmaktadırlar. Şöyle ki bireyin bilmekte olduğu her şey o bireyin kendisi tarafından yapılandırılmaktadır, başkası tarafından değil.

b) Bilgi kesin değildir, ancak değişken özelliği vardır. Bilgi, varsayımlara dayanıyor, bundan dolayı da bilgi de yapılabirlik söz konusudur. Dolayısıyla da bilgide durağanlık yoktur. Zira insanlar, insanlar sürekli yeni deneyim ve tecrübeler edinmekte yaşamaktadırlar, dolayısıyla insanlar yeni yaşantılara bağlı yeni öğrenme ve keşfetmelerinin devamlı olmasını sağlamaktadır.

c) Bilgi, birikim sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanların belli nesnelere ve olaylar ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaları ve onları başkalarıyla paylaşmaları ile gerçekleşir. Dolayısıyla insanların belli nesnelere ve olaylar ile ilgili yeni deneyimleri ile karşılaştığında daha derin bir anlam ve kuvvet kazanır; çünkü insanlar bildiklerini diğer insanlarla paylaşarak bildiklerinin önem ve değerini anlarlar.

Yapılandırmacılığın bilgi görüşü insanın özünü yorumlamada becerikliler arasında rölatif bir uzlaşmanın olduğu yapılandırmaları ifade eder. Çoklu bilgiler eşit yetenekli kişiler düşünce farklılıklarında olduklarında bir arada bulunabilirler, olabilirler. Bu yapılandırmalar, diyalektik bağlamda farklı yapılandırmaların yan yana konulmasıyla meydana gelen değişimlerle devamlı yenilemeye uğrar (Kuş, 2003:110).

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına, geliştirmesine imkân vermektedir. Yapılandırmacılığı öğrenenler bilgiyi bireysel olarak oluştururlar, yorumlar ve yeniden organize ederler. Bu bilişsel dönüşüm öğrenenler, önceden elde etmiş olduğu bilgilerle okulda edindiği bilgileri birbirleriyle örtüştürerek gerçekleştirmektedirler (Şaşan 2002:2).

Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantıları anlamlandırmaya çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş levha veya kutular değildir, anlamları araştıran etkin varlıklardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun,

yapılandırmacı süreç işlemektedir ve öğretmenler istenilen sonuca ulaşıncaya kadar zihinsel yapı oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Devamında yeni, özellikle karmaşık yaşantılar, bu yapılarda merakla yol açmakta ve bireyler yeni bilgiyi anlamlandırmaktadır. Yapılandırıcılıkta birey bilgi ile uğraş verirse o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi hayatı boyunca o bilgiyi barındıracaktır. Bilginin öğrenilen tarafından alınıp kabul etmek değil, bireyce yeni bir anlam oluşturma söz konusudur (Yurdakul, 2005:41).

Bilgi, öğrenenin edindiği değer yargıları ve yaşantılarıyla oluşmaktadır. Buradan hareketle yapılandırmacılıkta esas olan bilginin öğrenence alınıp kabul görmesi değildir. Birey bilgiyi edinmeye dair çabalarından dolayı öğrenmenin kalıcı olması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasını sağlar (Şaşan, 2002:3).

Birey bilgiye insanları dinleyerek, iletişim kurarak, okuyarak veya değişik iletişim araçlarını kullanarak ulaşabilir. Şüphesiz ki bilgiye kaynaklardan ulaşmak önemlidir, fakat bilginin duyulması, görülmesi veya öğretmen tarafından öğrenciye söylenmesi-anlatılması onun öğrenilmesi demek değildir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bir taraftan bilginin sorgulanmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini içine alan bir süreç diğer taraftan sonuca ulaşmadır. Buradan birey kendi bilgilerini, düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmakta, kendine özgü yorumlamalarını yaparak yapılandırmaktadır (Bukova ve Alkan, 2005:4).

Dolayısıyla öğrencilerin daha önceye ait bilgi ve deneyimlerinden hareketle yeni karşılaştıkları yaşantı ve durumlara anlam verebilecekleri ve onları önceden kazanmış oldukları bilgilerle karşılaştırdıktan sonra özümlediği bir biçim söz konusudur. Diğer bir ifadeyle önceden var olan bilgilerin kapsam ve nitelikleri değişir ve yeni edinilen bilgilerin getirdiklerine uygun hal alır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından dolayı yeni alınan bilgiler kişilerce farklı farklı özümsemiştir. Öğrencinin ya da kişinin herhangi bir alanda edinmiş olduğu bilgi birikiminin yeni bilgilerle örtüşmesi çok önemlidir. Öğrenci bilgiyi kendince, kendine özgü yapılandırır bu da öğrenciyi aktif yapar (Asan ve Güneş, 2006:1).

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme

2.5.1. Öğrenme

Öğrenmedeki asıl amaç: Kişinin kendini ve yeteneklerini tanıması, algı özelliklerini öğrenmesi, öğrenme prensiplerini bilmesi, bilgiyi neden, nereden, nasıl ve niçin

olabileceğini bilmesi, duygularını, öğrenmede kullanılmalıdır. Bu bilgilerle; öğrendiği bilgilerin yükü altında ezilmeyen, öğrendiklerini kontrol edebilen, denetleyebilen, yeni bilgiler talep eden, eksik veya zayıf yönlerini, eksiklerini nasıl ve ne şekilde tamamlayacağını bilebilen, kendi kararlarını kendi verebilen, çalışma ve öğrenme tekniklerini bilen ve aktif olarak kullanan insanlar yetiştirmek öğrenmeyi öğrenmenin temel amacıdır (Karafilik, 2007:11).

Eğitimde amaç; düşünen, yaratan, üretebilen, sorun çözebilen ve öğrendiklerini hayata geçiren insanlar yetiştirmektir. Öğrencilerin bu özelliklere sahip olmaları öğrenme sürecinde “etkin” olmalarına bağlıdır. Günümüzde öğrenmenin önemi herkesçe kabul edilmektedir. Zira hayatımız boyunca ihtiyacımız olan bilgi, beceri ve tüm ihtiyacımız olanları öğrenerek yaparız. Ayrıca bilginin önemi her geçen gün artmakta günümüzde bilgiye daha çok önem verilmektedir. Çoğu düşünürler 2000’li yıllara bilgi çağı denilmesinin uygun olduğunu söylemektedir (meb:www.mpm.org.tr).

Klasik eğitimde öğrenme bilgi depolamaktan öteye geçmemektedir. Öğrencilerin zihinlerini örtmektedir. Ezberci eğitim sadece gerçek öğrenmeyi engellemekle kalmamakla; öğrencinin bireyselliğini yok etmekte, özgün düşüncüyü sınırlamakta ve yerleşik düşünme kalıbına uymayan yeni verilerin değerlendirilmesini de engellemektedir. Ders kitapların da ise farklı düşünmeye izin vermeyen kesin yargılar içeren ve son noktayı koyan ifade tarzı vardır (Özden, 1998:1).

Geleneksel öğrenme yöntemleri öğrencilerin düşünme, sorgulama, problem çözme vb. etkinlikler yapmasına imkân sağlamaz. Bilgi yüklemesi yapar. Hiç kimse birbirinin aynı değildir. Her insanın farklı ve benzer yönlerini geliştirmek, üstün yönünü ortaya koymak da eğitimin amacı ve yapması gerektir (Sönmez, 1998:1).

2.5.2. Yapılandırmacı Öğrenme

Öğrenme bugünkü anlam ifadesi olarak bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi, yaratması ve ön bilgiler geliştirmesi şeklinde tanımlanmasıdır. Birey bilgiye insanları dinleyerek, iletişim kurarak, okuyarak veya değişik iletişim araçlarını kullanarak ulaşabilir. Şüphesiz ki bilgiye kaynaklardan ulaşmak önemlidir, fakat bilginin duyulması, görülmesi veya öğretmen tarafından öğrenciye söylenmesi-anlatılması onun öğrenilmesi demek değildir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bir taraftan bilginin sorgulanmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini içine alan bir süreç diğer taraftan sonuca ulaşmadır. Buradan birey kendi bilgilerini, düşüncelerini de kullanarak, kavram ve

bilgileri anlamlandırmakta, kendine özgü yorumlamalarını yaparak yapılandırmaktadır (Bukova ve Alkan, 2005:4).

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

Öğrencinin aktif rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yoktur. Tartışma, fikirlerini sunma, sorgulama, fikirlerin paylaşımı gibi etkinlikler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıyla öğrenme gerçekleşir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin içinde yaşamış olduğu dünyayı, ortamı kendine göre anlamlandırması düşüncesine dayanan bir öğrenme yaklaşımı olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre her birey kendi öğrenme ile ilgili tüm verileri kuralları ve zihinsel çerçeveleri kendisi yapılandırır. Yapılan etkinliklere bağlı olarak öğrenme, yeni öğrendikleri ile önceden öğrenmiş olduğu-zihinde var olan bilgileri ile birleştirdiği bir süreç olarak gerçekleşir (Erden-Akman, 2005:172).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin etkin bir şekilde bilgiyi üretmesi, oluşturması, önbilgilere göre yeniden düzenleyip ve yeni bilgi haline getirmesi düşüncesini savunur (Öztürk, Dilek, 2007). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenmeye göre, öğrenci okurken okuduğu kelimedenden bir anlam çıkarır, çıkardığı anlam o kelimenin ona anlattığı, onun bilinç akışı içinde bir yer bulan şeydir. Burada olan o kelimeye anlam vermesidir, onu yorumlamasıdır (Ferah, 2004:19).

Bir kimseye kendi isteği dışında bir şey öğretemeyiz, geleneksel yaklaşımlar öğretmede öğrencilere nedenini bilmedikleri ve anlayamadıkları birçok bilgi zihinlerine yerleştirmektedir. Bu bilgiler sadece sınavlarda lazımdır ve o zaman ortaya çıkması gerekir. Yapılandırmacı öğrenmeye göre öğrenci ihtiyacı olan bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için yapması gerekeni kendisi belirlemelidir. Burada öğretme yoktur, öğrenme vardır ve bilgi beceri ve davranış edinme öğrencinin kendi tasarrufudur, öğrenme sadece bilgilenme değil, neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığını bilen olmaktır (Şahinel, 2005:145).

Tablo 1: Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenmenin Özellikleri

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapıcı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin ön bilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgiyi sunan	Bilgi elde etme sürecini yöneten	Öğrenciyi yönlendirme, işbirliği
Öğrencinin rolü	Pasif	Yarı aktif	Aktif
Öğrenme	Koşullamaya bağlı açık davranışta değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak bulma ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Türü	Ayırma Genelleme Bağdaştırma Zincirleme	Bilgileri kısa dönemli besleme işleme, uzun dönemli belleğe kayıt, Depolama	Gerçek olay ve durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Parçadan bütüne	Parçadan bütüne	Bütünden parçaya
Öğretim Türü	Koşullamaya bağlı açık davranışta değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak bulma ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi aktarma, alıştırma yaptırma, Geri bildirim verme.	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme.	Aktif, özdenetimli samimi, güdülenmiş araştırmacı öğrenme.
Eğitim Ortamları	Farklı geleneksel ortamlar	Öğretmen ve bilgisayarda öğretim	Öğrencinin başarısı için fiziksel/zihinsel aktiviteler yapacağı ortamlar.
Değerlendirme	Öğretim sürecinden farklı bir zamanda ve belli ölçütlere göre	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçülere göre	Öğrenme süreci beraberinde ve ölçülere bağımlı olmadan.

Kaynak: Seels, B. (1989:8) Scheurman, G. 1998'den akt. (Deryakulu, 2001:11).

2.5.3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenmede esas olan öğrenmenin, öğrenenci tarafından gerçekleştirilmesidir. Yapılandırmacı öğrenmede neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığı öğrenenler ve öğrenmeye rehberlik edenlerce bilinir. Öğrenenler, öğrendiklerini kendileri zihinlerinde yapılandırır.

Bu yaklaşımda öğrenme ilkeleri, geleneksel öğrenme anlayışından farklılıklar gösterir.

Yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkeleri Çiçek (2005:2) 'e göre:

1. Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenme, öğrencinin çevresiyle devamlı iletişim halinde olmasını gerektirir.

2. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir: Öğrenme oluşurken hem anlamlandırma hem de anlama sistemlerini işletir.

3. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir: Öğrenmede bedensel hareketler, deneyimler lazımdır; ancak yeterli değildir. Zihinsel etkinliklere kesinlikle ihtiyaç vardır.

4. Öğrenme ve dil i içedir: Kullandığımız dil öğrenmeyi etkilemektedir.

5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir: Öğrenmede grup içi çalışmalar ve sosyalleşme önem taşır.

6. Öğrenme yaşantımızla bağlantılıdır: Bilgilerimiz, inançlarımız, korkularımız, değer yargılarımız öğrenmelerimizi etkilemektedir.

7. Öğrenmek için önceki bilgilerimize ihtiyaç vardır: Yeni öğrenmeler önceki öğrenmelerin üzerine bina edilir, özümserir ve yayımlanır.

8. Öğrenme için zamana ihtiyaç vardır: Anlamlı öğrenme için önceki öğrenmelerin gözden geçirilmesi incelenmesi ve yeni öğrenmelerin araştırılıp, tartıldıktan sonra zihne kaydedilmesi söz konusudur.

8. Motivasyon öğrenmede anahtar unsurdur: Motivasyonu öğrenmeye yardımcı olmak yanında bir gereklilik olarak görmek gerekir.

2.5.4. Yapılandırmacı Öğretim/Öğrenme Modeli

Yapılandırmacı öğretim/öğrenme modeli şöyle özetlenebilir (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2007:a4).

Isındırma

- Merak uyandırma
- Motivasyon sağlama
- Ön bilgileri ortaya ıkarma

Kazandırma

- İnceleme, araştırma
- Tahmin etme, keşfetme
- *Paylaşma, karşılaştırma*
- Yeni bilgiler öğrenme
- Mesajı alma

- Kavramları, teorileri, anlamları netleştirme

Uygulama

- Örneklerle öğrenme
- Öğrendiklerini bir durumda kullanma
- Yeni bir durumda kullanma
- Kontrol etme
- Özetleme

Değerlendirme

- Kendini değerlendirme
- Karışık değerlendirme soruları
- Öğretmen tarafından değerlendirme
- Akran değerlendirme

2.5.5. Öğrenme Teknikleri

Öğrencinin aktif rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yoktur. Tartışma, fikirlerini sunma, hipotez kurma, sorgulama, fikirlerin paylaşımı gibi etkinlikler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıyla öğrenme gerçekleşir. Diğer bir ifadeyle mevcut etkinliklerden oluşan ve hayat boyu ilerleyen bir süreç vardır.

Bilgi ve var olan yetenekleri ortaya çıkarılırken bu bilgi ve becerilere nasıl ulaşıldıkları ulaşılmadıysa neden ulaşılmadığını araştıran yapılandırmacı yaklaşımın teknikleri Özkan'a (2007:147) göre:

- Performans Değerlendirme
- Öz Değerlendirme
- Gözlem
- Görüşme
- Sözlü sunum
- Açık uçlu sorular
- Proje çalışmaları

- Kavram haritaları
- Grup ve Akran Değerlendirme
- Günlük
- Bulmaca
- 5 N-1 K
- Nöro Linguistik Programlama (NLP)
- Beyin fırtınası
- Drama
- Resimler
- Kelime ilişkilendirme

Bu teknikleri çoğaltmak mümkündür. Bu noktada önemli olan bu tekniklerin yerinde ve zamanında kullanılmasıdır.

- Performans Değerlendirme

Belirli bir süre zarfında öğrencinin performansını ve kişisel farklılıklarını gözlemlemek için makale, grafik, istatistik hazırlama, deney raporu, plan kompozisyon ve şiir yazma gibi uzun süreçte yapılan aktivitelerdir (Özkan,2007:147)

- Gözlem

Öğretmenler geleneksel eğitimde gözlem defterleri ile öğrencileri tanımaya çalışırlardı. Yapılandırmacı eğitimde tüm öğrenciler aynı anda ölçekler uygulanacak, bireysel farklılıklara daha önem verilir.

Gözlem öğrencilerin neler bildiklerinin, neler öğrendiklerinin ve nelere ihtiyaçlarının olduğunu tespit etmede önemlidir, şöyle ki öğrencilerin sınıf içi ve dışında nasıl bir davranış gösterdiklerini derse olan ilgi ve ilgisizliklerini, grup içindeki çalışmalar hakkında gözlem yöntemiyle bilgi edinilebilir (Titiz, 2005:44).

- Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme öğrenciye kendini tanıma, öğretmene de süreci takip edebilme imkânı sağlar. Böylece öğrenci kendi eksikliğini görüp, tamamlar. Bu çalışmada öğrencinin eksik ve güçlü yanlarını da belirler. Sınıf düzeyinde kazanımlar görülür, eksikler tamamlanır (Özkan, 2007:151).

- Görüşme
- Görüşme sırasında öğrencilere:
- Onu nasıl yaptın?
- Bana örnek verebilir misin?
- Onu nasıl figürleştirdin?
- Ne düşündüğünü bana söyleyebilir misin?
- Bunun üzerinde benimle konuşur musun?
- Bize daha fazla bir şeyler söyler misin?
- Neden?
- Daha sonra ne yaptın? Gibi sorular sorulabilir.

Öğrenciler neler öğrendi ve bunda ne kadar başarılı olduğunu görmek için görüşmeden faydalanırız. Açık uçlu görüşmeler öğretmen ve öğrenci arasında yapılan serbest görüşmelerdir, öğrenciye ders ile ilgili sorular sorarak görüşmeyi gerçekleştirir. Ne demek istedin? Bunu nasıl yapabiliriz? Bir örnek verebilir misin? vb. sorularla öğrencinin anlayış ve düşünüş biçimini anlarız (Özmen, 2003:32).

- Sözlü Sunum

Öğrencinin kendisine güvenini artırır, toplum karşısına çıkma, konuşma becerilerini, cesaretini geliştirir. Diğer taraftan başkalarının fikirlerine saygılı olma, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine, yeteneklerin ortaya çıkmasına imkân sağlar (Demirel,1998:154).

- Açık Uçlu Sorular

Öğrencilere hep şöyle anlatıla gelmiştir: Çocuklar dengeli beslenmek çok önemli, çünkü dengeli beslenirseniz zekânız gelişir, sağlığınıza yerinde olur. Dengeli beslenmezseniz hasta olursunuz, hasta olursanız okula gelemezsiniz vb. soru-cevap birlikte sunuldu. Oysaki açık uçlu sorularla, cevabı öğrenciye buldurulmalıydı. Dengeli beslenme nedir? Nasıl olur? Niçin dengeli beslenmeliyiz. Dengeli beslenmezsek ne olur? Vb. sorular yöneltilmelidir (Titiz, 2005:48).

- Proje Çalışmaları

Projeler öğrencilerin bir ürün oluşturmak için yalnız ve gruplar olarak çalışmalarınıdır. Burada öğrenciler hem beceri hem de sosyal yönden gelişirler, takım ruhu kazanırlar (Saban, 2005:2).

- Kavram Haritaları

Öğrencilere sunulan konunun, içeriğin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak için kullanılır. Bu durum da dersin işlenişi sırasında önceden hazırlanmış bir kavram haritası üzerinde durulabilir. Ya da şekil sınıfta öğrencilerle birlikte hazırlanabilir (Titiz, 2005:50)

- Öğrencilerin Kendilerini ve Gruplarını Değerlendirmesi

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrencilerin kendilerini ve gruplarını da değerlendirmelerini içine alır. Bu değerlendirmeler için grup değerlendirme formu ve öz değerlendirme formlarından yararlanabilir.

- Günlük

Çocuklar günlük yazmalarını istenebilir. Çocukların günlüklerinde yaşantılarına dair olanları, düşünceleri, deneyimleri, hisleri bulunabilir. Günlükler öğretmen-öğrenci arasında diyalog şeklinde de yazılabilir. Günlüklerden öğrencinin kafasındakiler anlaşılabilir.

- Bulmaca

Öğrencilerin konuya olan sevgi ve ilgilerini kullanarak yapılan bir öğretme tekniğidir.

- 5 N-1 K

Öğrencilerin sonuçlara kendilerinin varmasını sağlayan sorulardır.

Niçin?

Nasıl?

Nerede?

Ne?

Kim?

- Nöro Linguistik Programlama (NLP)

Temelde algılarımızın genişletilmesini, dilin kullanımını, davranışlarımızın modelleştirilmesini, içimizde var olan kaynakları kullanmayı, ruh halimizi değiştirebilmeyi (İstedığımızda güçlü, mutla olabilmek) insanlarla kolay uyum sağlamayı ve sözcüklerle sınırlanmayan iletişimi geliştirebilmemizi amaç edinmiştir. Bizler çevreden gelen uyarıları, hep kendi yorumumuza katarak algılarız. Yani mutlak gerçeği değil, algıladığımız gerçeği bilir, ona göre davranırız. Bir sorun karşısında ne kadar çok davranış alternatifi varsa başarı da bu kadar artar mükemmel kişiler çok çeşitli davranış açıları ve birçok davranış seçenekleri içeren beceriye sahip olanlardır (Özkan, 2007:156)

- **Beyin Fırtınası**

Beyin fırtınası öğrencilerin bir problem ya da konu hakkındaki düşüncelerini doğru-yanlış, mantıklı-mantıksız olup olmadığı gerginliğine düşmeksizin üretebildiği kadar fikir üretmesidir. Dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme, orijinal fikirler üretme, olay ve olgular hakkında hipotez kurmalarını sağlar (Saban, 2005:258).

- **Drama**

Dramada önemli olan nokta öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirip, bilgiye ulaşmanın yollarına ulaşmaktır. Sınıf içi dramatik etkinliklerde çocuklar durumu işliyor olsalar bile, durumu algıladıkları için bu yaşantılar onlar açısından önem arz eder. Oyunlaştırdığı durumu hem öğrenme hem de eğlenme kaynağı olacağından ruhunu da doyurur ve birlikte üretme, paylaşma, sanat duyguları gelişecektir (Özkan, 2007:158).

2.5.6. Yapılandırıcı Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerine göre öğrencilere (Atlıhan, Eren, Fidan, 2007:31) aşağıdaki öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

- **Hayalci:**

Deneyim ve duyguları ifade etme ve paylaşma için fırsat

Yeni bilgiyi içselleştirmek için fırsat, zaman

Bir grubu tanıma ve fikir teatisi için imkân

Farklı görüşlerle karşılaşma imkânı

Güvenlik

- **Düşünür:**

Görsel sunum

Belirgin hedefler ve gündem

Geçmiş ile ilgili soru sorma fırsatı imkânı

Karmaşık durumlarla karşı karşıya kalma

Düzen ve huzur

Bireysel Çalışma zamanı

▪ **Karar Veren: Program ve içerikte açık çizgiler**

Pratik sonuçlar çıkarma fırsatı

Kendi pratikleri ve program arasında bağlantı kurma

Problemleri kendileri çözebilmeleri için gerekli beceriler

Nitelikli çalıştırıcı öğretmenler

Kendi çözümlerini deneme imkânı

▪ **Aktör:**

Karar alınmasını gerektiren zor ve stresli durumlar

Etkinliklerde çeşitlilik

Eğlence, rahatlama, oyun için fırsatlar

Kendi hareketlerinin geri bildirimi

İyi ortam ve kişisel ilişkiler

Çabuk tepkiler verme fırsatı

▪ **Görsel:**

Bilgisayar grafiklerini, görsel yapbozları, posterleri, grafikleri, şemaları

Sessiz okuma imkânı

Resimli romanların tavsiye edilmesi

Yazılı posterler sunumu

▪ **İşitsel:**

Konuşma, mülakat yapma

Panele katılma

Soru sorma ve cevap verme

Sözlü rapor verme

Seslendirme

Yüksek sesle okuma

Masal ve kitap kasetlerini dinleme

Olay ve öyküler ile ilgili konuşma

▪ **Kinestetik:**

Oyun oynama

Eşyaları yapıp bozma

Model inşa etme

Deney kurma

Rol yapma

Şeklini alma

Hoplama, koşma

▪ **Dokunsal:**

Karalama, çizimler, eskiz yapma

Model inşa etme

Kabartma yazıları ve haritaları inceleme

İz sürme

Yazma

Oyun kurallarını okuyup oynama

2.5.7. Zihinde Yapılandırma ile Öğrenme

Zihinde yapılandırma ile öğrenme, öğrencinin bilgiyi edindiği ve içinde yaşadığı çevreyle etkileşimi sonucunda dünya ile ilgili anlayış geliştirdiği bir kuram olarak tanımlanabilir (Vural, 2005:117).

Bir inşaat mühendisi, binasını yapmadan önce, binasını yapacağı zeminin incelemesini yapar ve temelin ona göre hazırlıklarını yapar. Bina yapımına temel uygun

değilse temeli sağlamlaştırır ve yeniden düzenler. Öğretimin gelişmesinde ve planlamasındaki örneğe benzer bir süreç gerçekleştirmektedir. Öğrenciler için uzak ve yakın hedefler açık olarak ortaya konur. Aynı bir inşaat mühendisinin elindeki malzeme ve durumu değerlendirmesi gibi, “zihinde yapılandırma ile öğrenme”nin temel alındığı bir eğitimde, öğretmen öğrencilerin konuya dair neler bildiklerini ortaya koyar. Öğretmen, öğrencilerin ne bildiklerini, etkinlikler yaptırarak görüp, anlayabilir. Öğretmen öğrencilerin ne bilmek istediklerini, onların cevaplarını bilmek için çaba harcadıkları soruları düşünüp – sormalarını isteyerek belirler. Öğretmen, öğrenmenin zayıf bir temele oturmaması için öğrencide var olan yanlış kavram ve bilgileri de yeniden düzenler (Vural, 2005:117).

Zihinde yapılandırma ile öğrenmede bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya temel oluşturur, yeni elde edilen bilgiler önceden yapılandırılmış olanların üzerine kaydedilir.

Yapılandırmacı öğrenmeye göre, zihinde yapılandırma ile ilgili süreci şu şekilde açıklayabiliriz: Dışarıdan alınan bilgi, kişinin daha önceden edindiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihinde birtakım düzenlemelere uğrar. Bunun için birey, zihinde öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema ya da şemalar meydana getirir. Örneğin hayatında ilk defa “akrep” yelkovan ve kadranı olmayan elektronik bir saatle “karşılaşan birey” her saatin en azından akrep, yelkovan ve kadran olmak üzere üç temel elemanı vardır şeklinde önceden yapılandığı düşünceyi değiştirir ve saat kavramıyla ilgili yeni bir şema oluşturur. Örnekte görüldüğü gibi bireyin zihninde saate ait şema, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı askılık görevi görmüştür. Daha sonraki öğrenmeleri etkileyeceğinin unutulmaması önemlidir. Zira zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak yapılandırılmasına dikkat edilmelidir. Çünkü ön öğrenmeler, diğer öğrenileceklerin hazırlayıcısı – temelidir (Senemoğlu, 1997).

2.6. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ve Diğer Yaklaşımlar

Öğrenme olayının gerçekleşmesine yardımcı olan her türlü yaklaşımın aynı işlemin gerçekleşmesi için çalıştığı düşünülürse bütün stratejilerin aynı amaç için çalıştığı söylenilebilir. Bu amaç; öğrenilecek alanların öğreneceğinin kalıcı öğrenmesini sağlamaktır. Elde edilen bu bilginin kullanılabilir olması ve işe yarar olmasının yanında çok yönlü düşünmesinin de sağlamalıdır. Bu da eğitim stratejilerinden beklenendir (Ayar, 2006:6).

Öğrenme hususunda, bir önemli nokta da öğrenme stratejilerinin bilinmesinin etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olan katkılarıdır (Işık, 2007:77) Yapılandırmacı öğretimin öğretimsel yaklaşımları incelendiğinde “probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, sorgulayıcı öğrenme” stratejileriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen öğretim stratejileri aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir.

2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında öğretmenler öğrencilerle daha da yakından ilgilenirler. Ders, konu ya da fikirlerle ilgili yardıma ihtiyacı olan öğrenciler birbirlerine daha çabuk yardım ederler. Dolayısıyla fikirleri hakkında grup üyelerine açıklama yapan öğrenciler de kendi anlayış ve bilgilerini devamlı olarak yenilemiş olurlar (Gümüş, 2006:62).

Diğer bir ifadeyle işbirlikli çalışma yapılırken öğrenciler küçük gruplar olarak çalışırlar (4 ya da 6) bu çalışma, birlikte bir çalışma olduğundan birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler ve öğrenme gerçekleşir. Böylesi bir çalışma ortamında yarışma söz konusu değildir (Nas, 2000:155).

Sınıf içinde öğretmen –öğrencilerin karşılıklı anlayış ve etkileşimleri öğrenmelerde istenilen sonuçlara varılması adına çok önemli bir yer tutar. Diğer bir ifadeyle yapılandırmacılıkta öğrencilerin bulunduğu öğrenme seviyeleri, öğretmenlerine ve okullarına olan ilgi ve yaklaşımları, arkadaşlarıyla olan ilişkileri kendilerine olan güven ve saygıları adına önem arz eder. Geleneksel anlamda, sınıfta en başarılı olma yarışı öğrenciler arasında arkadaşlık, dostluk bağlarını koparmaktadır. Yarışmanın olduğu bir sınıf ortamında istedik sonuçlara değil; olumsuzluklara sebebiyet verilecektir. Buradan böylesi yanlışlık ve olumsuzlukların yanlışlığı belirtilerek, her öğrencinin eşit olduğu ve en iyiyi yapacağı motivesi yapılmalıdır (Ekinci,2005:91).

İşbirliğine dayalı öğrenme atamaları rekabet ve çekişmeden uzaktır-olmalıdır, öğrenciler bilgilerini diğer arkadaşlarıyla ölme ya da yarıştırmada değildir. İşbirlikli sınıflarda bilgi paylaşılır ve diğer arkadaşların öğrenmeleri de önemlidir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Temel İlkeleri (Demirel, 2000:219):

- Gruplar en az üç, en çok beş, altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplarda gerçekleşir.

- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arası yarışma önemlidir.
- Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
- Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede, belirlenmiş amaca varmaya çalışan küçük gruplar söz konusudur. Bu olayı bir takım oyununa da benzetebiliriz, takımın başarılı olabilmesi için bütün oyuncuların üzerlerine düşen görevleri yapması gerekmektedir. Aynı zamanda arkadaşlarına yardım etmelidir. Buradan da işbirlikli öğrenmede başarı için karşılıklı yardım ve tüm gücünü hem kendisi hem de grubu adına ortaya koymanın önemini görüyoruz. Bu gruplarda bu sayıyı dört-altı yapabiliriz. Bu gruplar öğretilen görevi işbirliğine dayalı olarak en iyi biçimde bitirmek ve sunmaktır (Ekinci, 2005:92).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri (Gümüş, 2006:45)'e göre şöyle sıralanmaktadır:

- Birlikte Öğrenme
- Takım-Oyun- Turnuva
- Grup Araştırma
- Bulmaca
- Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
- Takım Destekli Bireyselleştirme
- İşbirliğine Dayalı Birleştirici Okuma ve Kompozisyon

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, öğrenciler çoklu öğrenme ortamda kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur ve yer alan grup oluşturma, söz alma, düşüncelerini ifade etme, görev alma, görevi yerine getirme, tartışma, karar alma gibi etkinlikler öğrencide sosyal beceriler sağlayacaktır. Diğer taraftan işbirliği yapmayı, farklılıkları görmeyi ve dahi farklılıklardan bir şeyler öğrenmeyi, hoş görülmesi olabilmeyi, kendine ve çevresindekilere saygılı olmayı görecektir ve öğrenecektir. Ortak başarının yaşanması,

paylaşılması öğrenme alanı içerisinde çok olumlu hava yaratacak ve öğrencilerde çalışma, başarı istekleri güçlenecektir (Ekinci, 2005:93).

2.6.2. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme yaklaşımına göre, öğrenenler pasif olmazlar. Dolayısıyla öğrenilecek olanı öğrenenler oturdukları yerden edilgen olarak almazlar, bilgi onlara başkası ya da başkalarınca iletilmez. Bu anlayışta öğrenciler öğrenmeye birebir katılırlar ve öğrendiklerinin kendileri için ifade ettiği anlama yine kendileri karar verirler. Böylece öğrenci adına anlamlı bir öğrenme gerçekleşmiş olur (Saban, 2005:258).

Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci katılımı hatta tartışmalar esnasında öğrencilerden alınacak cevapların, yolların kullanımı önemlidir. Bu yollar, öğrenme çiftleri oluşturma, paneller düzenleme, oyunlar, alt grup tartışmaları cevap kartları, oy verme olarak ifade edilebilir. Aktif öğrenmede öğrenmek için öğrencinin istekli olarak aktiviteye katılımı, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uyulması, öğrenmesinde sorumluluk taşıması lazımdır. Dolayısıyla öğrenme için gerekli olan güdülemeyi yapmak ise öğretmen ve okulun görevidir.

Aktif öğrenmenin amaçları Ercan'a göre (2004:1) şöyle sıralanmaktadır:

- Bilimsel düşünceyi kazandırmak
- Bilgi kaynaklarına ulaşabilmeyi öğretmek
- Problem çözme becerisi kazandırmak
- Neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi kazandırmak
- Kendilerini yenilemeyi ve geliştirmeyi öğretmek
- Toplumsal bilinç kazandırmak
- İletişim becerisi kazandırmak
- Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek
- Sosyal becerileri geliştirmek

Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın aktif öğrenme zaman almaktadır. Bu zaman kaybına engel olmak için (Şahinel, 2005:153)'e göre şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Etkinliğe zamanında başlanmalı,
- Açık yönerge verilmeli,
- Zaman kazanmak için görsel bilgiler hazırlanmalı,

- Çalışma kâğıtları çok hızlı dağıtılmalı,
- Alt grupların rapor vermeleri hızlandırılmalı,
- Tartışmalar çok uzun sürdürülmemeli,
- Gönüllü tespiti hızlandırılmalı,
- Yorgun ve uyuşuk gruplar için hazır olunmalı,
- Etkinlikler zaman zaman hızlandırılmalı,
- Tam zamanında sınıfın dikkati çekilmeli.

Aktif öğrenmede asıl etken olan öğrencinin birebir öğrenmenin içinde olmasıdır. Bu öğrenmede; öğrenme çiftleri oluşturma, paneller hazırlama, oyunlar, tartışmalar, cevap kartları, oy verme diye ifade etmek mümkündür. Aktif öğrenme denilince akla gelen öğrencini öğrenme sürecindeki birebir aktifliğidir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencinin istek ve motivasyonunu sağlamak gerekir. Buradaki görev de öğretmen ve okulundur. Aktif öğrenmede öğrencinin aktifliği, öğrenme amacına tam ulaşılmasıdır. Bu da öğrenilecek olanı öğrencinin görmesi, hissetmesi, yorumlaması, zihnindeki bilgilerini yoklaması, sorular sorup karşılaştırmalar yapmasıdır. Bu aktivitelerle öğrenciler hem sosyal olarak gelişir hem de kendini ifade yeteneklerini geliştirirler (Demirel, 2000:210).

2.6.3. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı etkinlikler, yapılandırmacı yaklaşımı anlatır ve özelliklerini ortaya koyar. Bu süreçte öğrenenler diğerlerinin düşüncelerini paylaşmakta ve işbirlikli gruplarda etkin olarak çalışmaktadır. Bu öğrenmede öğrenenlerin derinlemesine, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini ve yapılandırılmamış problemlerle uğraşarak ileri derecede araştırma becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Probleme dayalı öğrenmede belirli disiplindeki temel kavramlarla odaklanıldığından, kavramlara yönelik problem durumları düzenlendiğinden ve süreç tündengelim şeklinde olduğundan yapılandırmacılıkla örtüşmektedir (Yurdakul, 2005:55).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri karışık bir durum ya da olayla karşı karşıya bırakarak, onlara söz konusu olan olayı sahiplenme, olaydan sorumlu olma görevi edinirler. Böylece öğrenciler gerçek problemi görür, araştırır, tanır ve geçerli bir çözüme ulaşmada gerekenleri kavrar, görür. Öğretmenler hayatın içinden problemler seçerek rol oynayarak, çok çeşitli sorular sorarak öğrencilerin kendileriyle mücadele etmeye teşvik ederler. Onlara bilişsel rehberlikte bulunurlar (Saban, 2005:209).

Problem çözmek için tek bir yol değil ‘en iyi bir yol vardır. Problem çözme; amaca ulaşmada ortaya konan yollar içinden en uygun olanı seçmektir. İnsan hayatı da bir problem çözme içinde geçmektedir. Başka bir söyleyişle insanlar hayatları boyunca problem üretme ve çözme süreci yaşamaktadırlar. Hayatlarını etkileyen bir problemi çözerken aynı zamanda bir problemi de üretirler. Bu nedenle bireylerin sistemli bir problem çözme yeteneği kazanmaları, hayatlarını daha anlamlı kılmaları bakımından önemlidir (Taşpınar, 2005:68).

Yapılandırmacı sınıflarda probleme dayalı öğretim çokça kullanılması gereken bir stratejidir, zira soru sormak yapılandırmacılığın temelinde vardır. Öğretmen bir konuda çalışma başlattığı zaman; önce öğrencilerinin dikkatini o konuya çekmelidir. Bunun için geleneksel anlamda olduğu gibi soru sorabilir ya da yapılandırmacılık içinde var olan derinlemesine araştırma psikolojisine göre öğrencilerini karmaşık ve merak uyandıran bir problemin ortasına atabilir. Buradan da öğrencilerde konuya dair büyük bir ilgi oluşturarak, onların içinden yüzeysel bilgilerle çıkamayacakları ve sonuca ancak ve ancak araştırarak, tartışarak varabilecekleri gerçek ortamlar vermiş olur (Ayar, 2006:67).

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin bir değerlendirilmesi yapılırsa yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olduğu görülür.

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin etkinlik tasarlanması ve uygulanması esasları Saban’a göre (2005:22):

1. Öğrenciler, belli bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılır. Bu problem durumu:

- Çok sayıda çözümler ortaya çıkarılacak kadar karmaşık bir yapısı vardır.
- Yeni bilgilerin elde edilmesi ile sık sık değişir.
- Spesifik bir formül ile kolayca çözülemez.
- Sadece tek bir doğru cevabı ya da çözümü yoktur.
- Öğrencilerin birlikte çalışmalarını gerektirir.

2. Bu yaklaşımda öğrenciler problemi çözer ve öğretmenler ise öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirenlerdir.

3. Problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, kendi bilgilerini kendileri yapılandırır ve bu bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşırlar.

4. Problem çözmeye dayalı etkinlikler, disiplinler arası bir yaklaşım ile planlanır ve uygulanır.

5. Problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinde değerlendirme otantiktir ve söz konusu problem durumuna göre gerçekleşir, ondan bağımsız olarak değil.

2.6.4. Buluşa Dayalı Öğrenme

Buluş yoluyla öğrenme, *Bruner* tarafından geliştirilmiş bir öğrenme teorisidir. *Bruner* okulda öğretilecek temelin en iyi yolunun öğrencilerin bu temel yapıyı kendilerinin bulup oluşturması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin bu temel yapıyı kendisinin bulması da öğrencinin aktif olması anlamına gelir. Bu yönüyle buluşa dayalı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir (Kaya, 2005:42).

Bu anlayışa baktığımızda yapılandırılmamış buluş ve yapılandırılmış buluş söz konusudur. Bu öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin kendi anlayışlarını yapılandırabilmek için kendilerine verilen bilgileri kullanırlar. Yapılandırılmamış buluşta söz konusu durum şöyledir. Öğrenenler kendi buluşlarını yaparlar. Rehberli buluşta ise öğrenenlerin kendi buluşlarını öğretmenin rehberliğinde yapmaları gerekir (Yurdakul, 2005:56).

Bruner'in bir konunun yapısının anlaşılması, bununla diğer birçok konu ya da şeyin anlamlı olarak bağlantı kurulması, ilişkilendirilmesini sağlayacak şekilde anlamlandırılmasıdır. Diğer bir ifadeyle yapıyı öğrenmek konuların nasıl bir ilişki içinde olduğunu, nasıl ilişkili olduğunu öğrenmektir.

Vygotsky'nin *Scaffold* kavramı açısından bakıldığında buluşa dayalı öğrenmede gereken sosyal desteği sağlamada öğretmenin rolü, yakınsal gelişim alanı kavramı açısından bakıldığında öğrenenlerin kendilerinin yerine getirebileceği sorumluluklar alanını çağırıştırıyor olması bakımından yapılandırmacılığa daha uygundur (Yurdakul, 2005:56)

Bir insanın, bir fikrini yeni bir duruma uygulanıp uygulanmayacağını anlayabilmesi ve böylece öğrenmeyi genişletebilmesi için, zihninde uğradığı fenomenin genel yapısına ait bir fikrinin bulunması lazımdır (Durmuş, 2005:73).

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme teorisinin dört ilkesini şu şekilde sıralayabiliriz (Ergün, 2006:8-9):

- Öğrencinin öğrenmeye hazır oluşu:

Bruner'in öğrenme teorisine buluş yoluyla (keşfederek öğrenme) denilmekte, bütün çocuklarda bir öğrenme istek ve merakı mevcuttur. Öğrencinin keşfederek öğrenebilmesi için öncelikle ona ihtiyaç etmesi lazımdır ve ettirmelidir. Bu noktada yapılacak olan ise öğrenciye yapılandırılmış bilgiler ve araştırma metotlarıyla destek ve rehber olunmasıdır.

- Yapılandırılmış ve öğrencinin kolayca öğrenebileceği bilgiler:

Öğretmenin başarı sağlayabilmesi için konuların daha önceden elde edilmiş, öğrenilmiş olan temel kavram ve ilkelere dayandırılması, bir bütün olarak yapılandırılması gerekir. Öğretilecek olan konuların öğrenci düzeyinde yapılandırılmalıdır. Öğrenme zorlaştırılmamalı, öğrencilerin öğrencinin zihnindeki yapıya yerleştirilmesi ve düşünme sistemi içinde kullanılması gerekir. Yapılandırılmış bilgi öğrenciye kazandırılırken, sadeleştirme. Yani olay ve durumlara genelleme, bilginin farklı şekillerde ifadesini geliştirme gibi işlemler yapılabilir.

- Öğrenilecek malzemenin etkili bir şekilde ardışık olarak sıralanması gerekir.

- Öğrenmede pekiştireçler kullanılır. Öğrenmede başarıya ulaşabilmek için pekiştirme önemlidir; ancak bunun zamanlaması da çok önemlidir. Pekiştirmede amaç güdüleme olmalıdır ve esas hedefin öğrencinin öğrenme için içten gelen bir istek duymasının sağlanmasıdır.

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

Yapılandırmacı yaklaşımda önemli yeri olan öğrencilerde var olan doğal meraklarını geliştirme, sorular sorarak cevaplarını onların bulmaları için fırsat verme, öğrencinin fikirlerine saygı duyulması, buluş yoluyla öğrenmenin yapılandırılmacılıkta kullanılması önemli nedenler olarak sıralanabilir.

2.6.5. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme

Sorgulama, bilginin oluşturulmasına yardım eden önemli etkenlerden biridir. Bu yöntemde önce öğrencilere soru sorulur. Öğrenenler hipotez kurarak ilgili bilgileri bulur ve sonuçlara ulaşmaya çalışırlar. Yine öğrenenler öğrendikleri süreci gözden geçirerek bir değerlendirme yaparlar. Düşünen insanların olması için, böyle yetiştirebilmek için soru sorma önemlidir. Etkili soru sorma, düşünme konusunda öğrencileri cesaretlendirir; bilgiyi

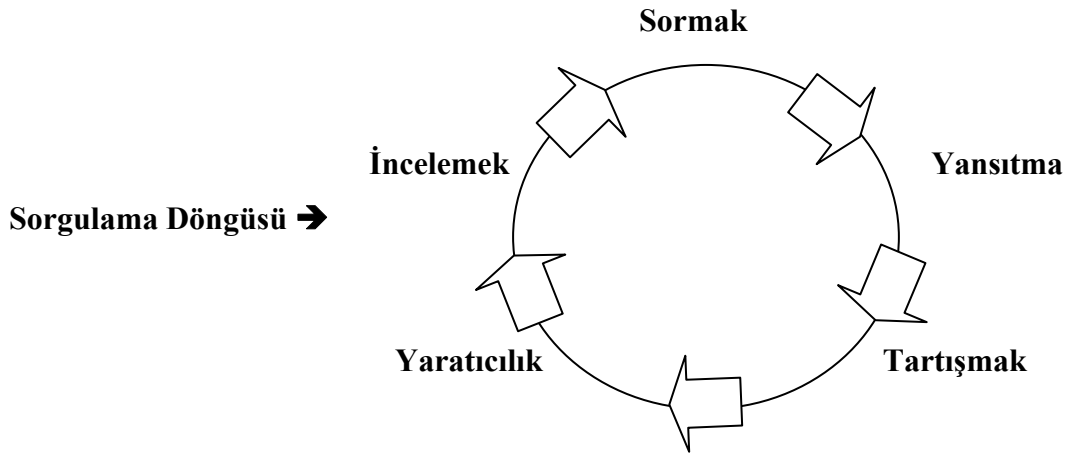
alıp çözümlayıp, güvenli sonuca varmayı kolaylaştırır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde sorgulama öğrenenlerin derse olan ilgilerini ve dolayısıyla uyumlarını artırır; araştırmacılık yönlerinin gelişmesi ve gerçekte ne olduğunu görme ve ulaştıkları sonuçları diğer arkadaşlarının ulaşmış olduğu sonuçlarla karşılaştırma konusunda ilgilerini artırmaktadır (Yurdakul, 2005:57).

Diğer bir ifadeyle sorgulayıcı öğrenme en geniş ifadesiyle deneyimlerden anlam çıkararak öğrenmedir şeklinde açıklanabilir, sorgulayıcı öğrenmeyi tamamen tanımlamak güçtür. Ders programı açısından bakıldığında öğrencilere sınıf dışında, bilim adamlarının, sanatçıların, uzmanların kullandıkları metot ve araçları kullanarak dünyayı tanıma fırsatı veren bir süreçtir. Bu süreç; kişisel hareket temelli, toplumsal ve yansıtıcıdır. Aynı zamanda eleştireldir, aldığı bilgileri, sosyal yapıyı, kendi durumlarının sorgulanmasına fırsat verir. Bu özelliği öğrenmeyi takip ettirir. Bilginin ne olduğu, öğrenme, öğretme nedir? Gibi sorulara cevaplar arar (Ayar, 2006:70).

Sorgulayıcı öğrenmede öğrenenler eleştirel düşünme, olaylar arasında bağlantı kurma becerileri kazanırlar.

- Sorgulayıcı öğrenme sürecinde öğrenciler aktif olarak yer alırlar:
 - Meraklarına ve ilgilerine göre hareket ederek,
 - Sorular geliştirerek,
 - Kendi yollarını tartışma veya ikilemlerle düşünerek,
 - Önceden ne bildiklerini araştırarak,
 - Hipotezler geliştirip, aydınlatıp ve test ederek,
 - Sonuca ulaşp, uygun çözümler oluşturarak,
- Sorgulayıcı öğrenme stratejisi genellikle bir sorgulama döngüsü ile anlatılır. Bu insanların araştırma süreçlerinin anlatıldığı bir modeldir.

Tablo 2: Sorgulama Döngüsü



Kaynak: (Ayar, 2006:72)'den uyarlanmıştır

2.6.6. Zekâ Alanları (Çoklu Zekâ)

Farklı zekâ alanlarına göre öğrenciler Saban'a göre (2005:47-48):

Sözel

Seslere, kavramlara, kelimelerin telaffuzlarına, vurgulanma ve anlamlarına, dilin yapısına ve fonksiyonlarına karşı aşırı duyarlılık gösterir.

Mantıksal / Matematiksel

Sayılarla ve niceliksel ilişkilere, muhakemeye, mantığa, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine karşı aşırı duyarlılık ve yüksek kapasite

Müziksel / Ritmik

Ritm, nota, melodi, ahenk ve ses tonu gibi müziksel öğelere karşı aşırı duyarlılık; müziksel eserleri ve sesleri fark etme, değerli bulma ve ifade etme.

Bedensel / Kinestetik

Duygu ve düşüncelerini vücudu ile ifade edebilme ve nesnelere becerikli bir şekilde kullanarak yeni yapılar üretebilme becerisi.

Sosyal

İnsanların karakterlerini, duygularını, mizaçlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, güdülerini doğru bir şekilde anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi.

İçsel

Kendi ilgilerinin, ihtiyaçlarının, ideallerinin, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar alma.

Doğacı

Doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara karşı aşırı duyarlılık; bunları ayırt etme ve sınıflandırma becerisi.

Sosyal

İnsanların karakterlerini, duygularını, ilgi ve ihtiyaçlarını doğru anlayıp ayırt etme becerisi.

2.7. Çoklu Zekâ Anlayışına Uygun Etkinlikler

Akkoyunlu ve Erdem'e göre (t.y:10-11) çoklu zekâya göre uygulanabilecek etkinlikler şöyle sıralanmaktadır:

Mantıksal – Matematiksel Zekâ

- Problemi bulunan bir çözümün doğruluğunu tartışmak,
- Bulmacalar hazırlamak,
- Problemler kurmak ve çözümlmek,
- Nesneleri, durumları birbirleriyle karşılaştırmak,
- Olayların oluş sırasını gösteren zaman çizelgesi yapmak,
- Şifre tasarlamak, çözmek.

Sözel – Dilsel Zekâ

- Çeşitli türdeki kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmak,
- Öyküleştirme, masallaştırmak,
- Bir kavram ya da nesne betimlemek,
- Bir konuda talk-şov, televizyon, radyo programı hazırlamak
- Bülten, kitapçık, sözlük yazmak, rapor yazmak,

Görsel – Uzamsal Zekâ

- Şekil, grafik, tablo vb. haline getirmek,
- Resimle anlatmak, karikatürize etmek,

Kavram ya da bilgi haritaları şekline çevirmek,
Görsel sunular, video ve fotoğraf albümleri oluşturmak,
Bir diyagram ya da akış şeması hazırlamak,
Mesafe tahminlerinde bulunmak,

Müziksel – Ritmik Zekâ

Beste, ezgi yapabilmek, ritme uygun tempo tutmak,
Şarkıları farklı melodilerde söylemek, yeni melodiler oluşturmak,
Ront ve müzikli oyun oynamak, sayışma, tekerleme söylemek,
hazırlayabilmek,
Dinlenen müziğin ifade ettiği duyguları konuşmak,
Belirtilen duyguyu / bilgiyi ifade edecek müziği sevmek,
Konuya uygun ses efekti kullanmak.

Bedensel (kinestetik) Zekâ

Sessiz sinema oyunu oynamak,
Beden diliyle anlatmak,
Bireysel ya da takım sporları yapmak,
El işleri yapmak, bir şey inşa etmek, model yapmak,
Taklit, canlandırmak, pandomim yapmak,

Kişiler Arası Zekâ

Grup çalışmaları, tartışmalar, projeler yapmak,
Değişik yüz ifadelerinin hangi duyguları anlattığını bulmak ve bunları tartışmak,
Sosyal etkinliklere katılmak,
Bir kişiyi anlatan rol yapmak,
Öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamak,

İçsel Zekâ

Kendilerini – Değerlendirmelerini istemek,

Hayatta beni en çok mutlu ederdi; cümlesini değişik şekillerde tamamlamak,

Bireysel hedefler oluşturmak, günlük tutmak, otobiyografi yazmak,

Doğa Zekâsı

Çevredeki bitki ve hayvanları özelliklerine göre gruplandırmak, bunlarla ilgili şema, poster, afiş hazırlamak,

Bitki, hayvan ve doğayla ilgili belgeseller izletmek, bir belgesel oluşturmaları için yönlendirmek,

Doğa ve gezi dergilerini incelemek, kendilerinin de bir doğa dergisi hazırlamalarını isteme

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım Teknoloji-Öğrenme Araçları

Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımın öğrenme, öğretme, ortam vb. yönlerden farklı olduğu gibi öğrenme araçları ve teknolojileri açısından da farklıdır. Öğrencilerce oluşturulan anlamlı düşünceleri teknolojiyi destekler.

Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunlukla görsel olarak olduğunu söylemektedir. Bilgisayar ve diğer görsel teknolojik ürünler eğitime olan katkıları ve önemi artmaktadır. Ancak öğretim de görsellikten sözcüklerin resmini kullanmak anlaşılmaktaydı ve aşırı derecede metin kullanımı eğitimdeki istenilen başarıya ulaşmayı engellemiştir (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2003:30).

Yapılandırmacı yaklaşımda esas amaç öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesidir. Dolayısıyla teknolojik araçlar öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenilen daha önceki bilgilerle birleştirilerek öğrenmeye yardımcı olur. Yine bu yaklaşımda öğrencinin kendini yönlendirmesi, bilgiyi yapılandırması, eleştirel düşünmesi önem taşır: Bu süreçte öğrenciler birinci kaynaktan verileri ve materyalleri kullanırlar, kendi yetenek, istek, beklentilerine uygun olarak etkileşimde buldukları bir ortam oluşur (Şahan, 2005:226).

Teknolojiler, özellikle sınıf içi çalışmalarda problem çözme, işbirliğini sağlama, bilginin öğrencilerce yapılandırılmasını sağlamak, öğrenmeyi öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek için kullanılmaktadır. Teknolojik araçlar konu ya da problemin farklı ya da farklı yollardan sunulmasını, öğrencilerin fikirlerini seslendirmesi, kullandıkları süreci aktarmaları ve öğrenenler arasında işbirliği sağlar (Tezci, 2002).

Yapılandırmacı teknolojide yer alan *World Wide Web* veya kısaca web, süratli gelişim gösteren ve ilgi çeken, heyecan veren bir parçasıdır. Web internetin çoklu ortam bölümü olarak da bilinir. Web İnternet'te sunulan hizmetlerden biri olmasına rağmen internet kullanımının yüzde 85'ini web oluşturmaktadır. *Web*'de bir belgeden diğerine, bir grafikten diğerine gidilebilmesini sağlayan *hyperteks* teknolojisi sistemin esasını oluşturmaktadır. Bu teknoloji, *Hyper Text Transfer Protocol* (http) diye adlandırılan birbirlerine *hypertext* (yardımlı metin) alıp vermesini sağlayan protokole dayanır (Demirel ve Ark, 2003:239).

Teknoloji destekli öğretimin faydaları şöyle sıralanmaktadır (Şahan, 2005:224-228):

- Öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap olacak çeşitlilikte bilgiler vardır,
- Deneyimle öğrenmeyi destekler,
- Sınıfta öğrenme için sanal model sunar,
- İşbirlikli öğrenme ortamı sağlar.
- Web Eğitiminde kullanılan en yaygın teknolojilerden birisidir. Öğrenme ortamında, e-mail tartışma grupları elektronik bülten tahtaları, elektronik tablalar gibi güçlü iletişim araçlarıyla bütünleşen zengin bir *hypermedia* bilgi sistemidir. *Web*'i bilgilere ulaşma ve dağıtmada etkili bir yol olan internetin bir ürünü olarak açıklayabiliriz.

Web yoluyla öğrenmenin eğitsel etkinlikleri şöyle sıralanabilir (Şahan, 2005:225):

- Zengin bilgi ortamına giriş: Öğrenene derin içerik alanı bilgisi gerektirir. Bundandır ki etkili iletişim araçlarıyla birleşirse bilgiyi genişletir ve öğrenmeyi uyarır.
- Bireysel öğrenme açısından *hypertext* düzenlenmesi çok yönlü multi medya kaynakları kullanmayı, bilişsel yüklemeyi azaltacak tasarım biçimlerini, işbirlikli öğrenme çalışmalarının planlamasında etkilidir.
- Web, uygun tasarlanır ve kaynaklar uygun seçilirse, düşünmeyi destekleyecek biçimde ilişkilendirilirse öğrenenlere problemi inceleme ve görmede yardımcı olur. Web, öğrenciye istemiş olduğu bilgiyi anında ulaşma fırsatı sağlar. *Web*'e kolay girişe imkân sağlaması, esnekliği desteklemesi, görüntü özellikleri, multi medya özellikleri ile öğrenci merkezli bir tavır sergilemektedir.

Bilgisayar destekli öğrenme araçları şöyle sıralanmaktadır (Yurdakul, 2005:58):

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı teknoloji ve öğrenmeyi önemli bulmaktadır. Bilgisayardan yararlanma, Microsoft World ve Hpermedia yapılandırmacılıkta önemle yer almaktadır.

Microsoft World, keşfetmeye yardımcı olan gerçek durumlara dair komple tasarımıdır. Doğaldır ki bu teknolojiler çok pahalıdır. Bundan dolayı da eğitimde *hipermedia* araçlarından faydalanmaktadır.

Hipermedia, bilgisayarda bilgi ağı şeklinde bulunur. Aynı anda birçok öğrenci kullanımı mümkündür. Öğrenilen konuya dair oldukça fazla bilgiye ulaşmayı sağlayan bu teknolojiler; otobiyografik çalışmalar, görüşme gibi bilgi kaynakları sunmaktadır.

Dubble Dialogue, yapılandırmacılıkta kullanılan bir diğer teknoloji ürünüdür. Bu tasarım da öğrenenler, karikatürler arasında iletişim kurabilirler. Böylece, öğrenenler kendi fikirlerini anlama, kendi düşüncesiyle karşılaştırıp yorumlama fırsatı bulmaktadır.

Construe veriler, bilgiler, anahtar kelimelerin yazılarak incelenip bulunabilir. Öğrenenlerin düşüncelerini on-line açıklamak- yayınlamak mümkündür. Yine farklı raporlar – projelere dair bilgi toplamaya katkı sağlar.

Cd-Rom: Tarihteki önemli olayların, coğrafi isimlerin vb. konuların öğrenilmesine odaklıdır. Bu nedendir ki yazılımların çoğu araştırma, uygulama ve özel programları anlatır. Özellikle de görsel desteği artırır, çok sayıda verinin depolanmasını sağlar. Bilgisayar ortamında güneş tutulması, bakterilerin üremesi vb. konuların animasyonu izlenirken öğrenmenin zihinde yapılandırılması için veriler artar ayrıca bu teknoloji sayesinde işlenen konunun durdurulup tekrarlanma adına önemlidir (Demirel,1998:182).

Video Diskler: Video diskle, geniş bir multimedya setinin bir parçasıdır. Bilgisayarla bileşebilir. Kullanıcıya gösterilen görsel sunumlara eşlik edecekler bir hikâye anlatımı sağlar. Öğrenenlere yüksek nitelikte görsel sunumlar sağlayarak bir problemin nasıl çözüleceğine ilişkin zihinsel modeller inşa etmede destek olur (Tezci, 2002:71).

Bülten Tahtası: Öğrenciye yönelik tartışmayı desteklemede etkili olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler arasında işbirliği oluşturur ve süreci destekler.,adaşlarından destek alma gibi amaçlar için etkilidir (Demirel ve Ark, 2003:87).

2.9. Yapılandırmacı Öğrenci

Eğitimde amaç; düşünen, yaratan, üretebilen, sorun çözebilen ve elde ettiği bilgileri yaşantısında kullanabilen insanlar yetiştirebilmektir. Öğrencilerin bu özelliklere sahip

olabilmeleri onların öğrenme sürecini “etkin öğrenme” haline dönüştürmeleriyle mümkündür. Etkin öğrenme tekniklerin eğitimde kullanılması; öğrenciye katılımcılık, olumlu ve eğitimin amacına uygun bilgi tutum ve davranış değişiklikleri, öğrenilenlerin hayatta kullanımı ve sorun çözücü yetileri kazandırır. Bu oluşumların olması için sadece öğrenci etkinlikleri yeterli değildir. Yanı sıra öğretmen/eğitici/okul/eğitim ortamı ve velinin tutum ve davranışları da önemlidir (meb:www.mpm.org.tr).

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

Öğrenmenin gerçekleşmesi için en esas etken öğrencidir. Öğrencinin herhangi bir bilgi tutum ve davranışı öğrenebilmesi için öğrenmeye hazır ve istekli olması gerekir. Elde edilen başarı ne olursa olsun, öğrencinin çaba harcadığı oranda başarılı olması doğal ve normaldir. Fakat öğrenci harcadığı çabayla orantılı bir başarı gösteremiyorsa, çalışmanın verimsizliğini düşünebiliriz. Bunun yanında bilgileri ezberleyip sınavlarda başarı gösteren öğrenci ya da öğrencilerin etkin öğrenme yaptığını söyleyemeyiz. Kısaca ezberlenen bilgi hayatın hangi aşamasında kullanılacağı bilinemeyen kuru bir bilgidir (meb:www.mpm.org.tr).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin etkin bir şekilde bilgiyi üretmesi, oluşturması, önbilgiler göre yeniden düzenleyip ve yeni bilgi haline getirmesi düşüncesini savunur. Burada akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları, önceden var olan bilgileri, kültürel ve sosyal durumları ile örtüştüğünde olmaktadır. Bu durumda fikirler oluşur ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyük (Öztürk, Dilek, 2007). Öğrencinin aktif rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yoktur. Tartışma, fikirlerini sunma, sorgulama, fikirlerin paylaşımı gibi etkinlikler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıyla öğrenme gerçekleşir. Diğer bir ifadeyle mevcut etkinliklerden oluşan ve hayat boyu ilerleyen bir süreç vardır.

2.10. Yapılandırmacı Öğretmen

Bu yaklaşıma göre, öğretmen veya konu geleneksel yaklaşımda olduğu gibi öğrencilerin öğrenmesini sağlamaz, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eder. Bu anlayışta öğrencinin bakış açısı, daha önceki bilgi ve tecrübeleri, doğru düşünce ve

inançları önemlidir. Yine burada öğrencinin sahip olduğu ilgi ve beceriler, öğretim sürecinde çıkış noktası olarak görülür.

Yapılandırmacı öğretmen ders içeriklerini kitaba bire bir bağlı kalarak kuru anlatımlarla yapmaz, etkinliklerle zenginleştirir, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun hale getirir. Böylece öğretmenin anlattığının öğrenildiği geleneksel anlayıştan, öğrenci katılımlı ve öğrencinin nasıl öğrendiği ve öğrencinin esas olduğu bir anlayış ortaya çıkar. Yapılandırmacı öğretmen, sorgulama, çözüm üretme ve öğrenmenin öğrenilmesini amaçlar, ders konularında yer alan bütün durumları, öğrencilerin erişim, öğrenme ve zekâ özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlar.

Yapılandırmacı öğretmen sınıfta yapacağı etkinliklerde çeşitli yöntem ve araç gereçlerin yanı sıra; güncel ve birincil kaynakları kullanır. Öğrencilerine bilgiyi ezberletmez, eleştirel düşünme, karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, problem çözme, tartışma vb. ileri deneyimler kazanacakları ve yapacakları etkinlikler ve sorumluluklara yönlendirir. Bu nedendir ki gerçek yaşamdaki problem ve verilere yer verir. Öğrencilere bütün bilişsel süreçleri yaşayabilecekleri açık uçlu eleştirel, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaya çalışır, öğrenciler öğrenilen konularla ilgili araştırma inceleme yapmaları için motive edilir. Yol gösterilir ve dahi öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarına soru sormaları için ortam ve fırsatlar yaratılır (Titiz, 2004:12).

“Öğrencilerin geçire geldiği yaşantılar hakkında bilgi sahibi olabilen bir öğretmen, onların daha iyi anlayabileceği mesajları iletmede kuşkusuz ki daha başarılı olacaktır” (Ergin ve Birol, 2005:47).

Diğer bir ifadeyle yapılandırmacı öğretmen öğreteceği konuya bağlı olarak bu noktada çok çeşitli teknikler kullanır. Öğrencilerinin doğal merak ve sorgulamalarını, farklı öğrenme şekillerini (zekâ türleri) grup çalışmaları, tartışmalar ve beyin fırtınaları gibi tekniklerle verir. Tartışmalar birey ya da grup olarak yapılabilir veya sınıf tartışması şeklinde olabilir. Şöyle ki hayat bilgisinde bir konuyu okumalarını ve farklı sorular sorarak anlatılan konuya farklı bakış açılarıyla bakmalarını isteyebilirler ve böylece bir konuya birçok yönden bakılacağını öğrenciler keşfetmiş olurlar (Titiz, 2005:29).

Yine yapılandırmacı öğretmen yaşantısına ve dersine bir espri ve zevk katar. Kendini usta bir tiyatrocü ve mizahçı gibi görür. Böyle olması için gereken kocaman, içten bir gülümseme, eğlenceli bir tavır, yaşanan olaylarda ve insanlardaki iyi olan yönleri ortaya çıkarma, görme yeteneği olan ve hayatı neşeyle sürdürülen bir gezintiye

dönüştürmeye çalışır. Yani öğretmen asık suratlı, ciddi mi ciddi, öğretme sürecinde mizahı sorumsuzluk ve dersten uzaklaşma sayan inanişini kabul etmez. Bu olumsuz ve eski inanişinin yerine daha az stresli ve daha eğlenceli bir tavrı koyar (Yılmaz, 2002:30).

Yapılandırmacı öğretmen takım çalışması sistemine inanır. Her öğrenciye takım nedir? Takım ruhu nedir? bunu kazandırır. Bu çalışma yönteminde, öğrenciye çalışma şartlarının neler olduğu, nasıl çalışacağını açıklar ve bu davranışları kazandırır. Bunlar sağlanınca öğretmen sınıftaki öğrencilerin kendi kendilerini denetlemelerini kazandırmış olur. Bu yolla da öğrencilerin öğrenme istek ve arzularını en üst düzeye çıkarmış olur (Boz, 2003:44).

Geleneksel öğretim uygulamalarında öğretim, önceden planlanmış ve etkili bir biçimde, boş tahta ve boş kutular gibi görülen öğrenciler vardır. Öğrenciler bu kutuların öğrenenlerce doldurulmasını bekler, öğretmen kutuyu doldurur, öğrencide bu doldurulanları olduğu gibi kabul etmek zorundadır. Öğrenme ise bu bilgileri verildiği şekliyle birebir ister. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğretmen, öğrencisinin öğrenme sürecinde yeni bilgileri zihninde yapılandırmada önce öğrenilecek konu ile ilgili neleri bildiklerini araştırır. Sorgular, ortaya çıkarmaya çalışır. Öğretmen kaynaklara ulaşmada rehberdir, yol göstericidir. Esas varılacak noktaya öğrenci kendisi varır (Sönmez, 2006:3).

Geleneksel anlayışta öğretmen, öğrencinin soru sormasına gerek kalmadan konuya dair bilinmesi gereken bütün cevapları anlatır, çözülen her problemin bir çözümü vardır ve öğrenci bu çözüm yollarını ezbere bilir. Zira verilmiş olan problemler gerçek hayattan olmadığından, pratik ve duruma göre bulunacak bir çözümü de yoktur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen cevap verici değildir. Cevabını bulacak olan öğrencinin ta kendisidir. Öğretmenin böylesi bir durumdaki görevi cevabı bulduran sorular sormaktır. Bunun yanında öğrencinin ön bilgilerine önem vererek problem çözme, analiz, tahmin vb. yönlerinin gelişmesini teşvik eder.

Yapılandırmacı öğretmenler bilgi ve doğru bize has demezler, ikili yaklaşımda görüşme ve tartışmalarla sonuçlara varılmasına ve çözüm yollarının bu şekilde ortaya çıkarılmasına önem verirler. Böylece geleneksel yaklaşımdaki “öğretmenin öğrencileri”, “öğrencilerin öğretmeni” yani öğrencileşen öğretmen, öğretmenleşen öğrenciler oluyor. Bunun sonucunda öğretim öğretmen değil “öğrenci merkezli” hale getirilmiş ve öğretmen bilgi otoritesi değil, katılımcı ve gerektiğinde öğrenci olacak, öğrenci ise daima dinleyici değil, katılımcı olacaktır (Çivi, 2003:199).

Yapılandırmacı Öğretmenin özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2003:72-73):

- Öğrencilerin fikir ve önerilerine önem verir, öğrenci fikirlerine göre yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini yeniden düzenleyebilir.
- Öğrencinin elde etmiş olduğu bilgi, beceri ve özelliklerini iyi bilir ve tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencisinin eğitim ortamında kendisini rahat hissetmesini sağlar, bağımsız iş yapmam becerilerini geliştirmelerine fırsatlar yaratır, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinde yer değiştirmelerine izin verir.
- Sorduğu sorular açık uçludur. Öğrencilerin soru sorma, sorgulama becerilerini eleştirir.
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- Sınıf ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak bir şekilde yapar.
- İşbirlikli gruplarla çalışmaya önem verir.
- Öğrenme “öğrenilecek olan-içerik” öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından doğar, benimser ve böyle çalışır.
- Öğrencilerin farklı açılardan bakma ve değerlendirme becerilerinin gelişmesi adına farklı alternatifler düşünceler sunar.
- Öğrencilerin moral ve motivasyonlarını, meraklarını daima canlı tutar.
- Öğrencilerin özgün, üstün yönlerinin ifadesi olan çalışmaları belirlerken çok dikkatli davranır.
- Öğrencilerin kendi hatalarını, düşüncelerindeki çelişkileri kendilerinin görme, bulmalarını sağlayacak etkinlikler düzenler.
- Öğrenmenin değerlendirilmesinde sürece önem verir, ölçme-değerlendirme ölçütlerini öğrencileriyle beraber saptar.

2.11. Yapılandırmacı Sınıf

Sınıf kolay anlatımla öğretimin olduğu, yapıldığı yerdir. Okul çatısının altında bulunan sınıflar öğrenci ve öğretmenin yer aldığı öğretme ve öğrenme olaylarının olduğu ortamlar olarak açıklanabilir (Küçükahmet, 2000).

Genel olarak insanların zihinlerindeki sınıf kelimesinin karşılığı, arka arkaya dizili sıralarda öğrencilerin oturduğu öğretmenin yazı tahtası önünde anlatım yaptığı alan düşüncesidir (Saban, 2004:75).

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

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

Yapılandırılmış eğitim ortamları bireylerin etraflarıyla daha çok etkileşime girmelerine, dolayısıyla zengin, farklı öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân verecek şekilde düzenlenmektedir. Böylesi eğitsel ortamlarda öğrenciler, zihinlerindeki daha önce var olan bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini elde etmektedirler. Bundan dolayı yapılandırmacı sınıflarda öğrenme, öğrencilerin kendilerine ait fikirleriyle oluşturduğu sorgulamalar, araştırmalar yapılan, problemler geliştirilen ve çözülen bir ortamdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecine verdiği önemden dolayı hayatın karmaşık ve gerçek olan yanını sınıfa – öğrenme ortamına taşımak ister (Yurdakul, 2005:53).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenenler olayları farklı pencerelerden görmelidirler ve bu durum bir amaç niteliği taşır. Öğrencinin olay ve olguya bakış açısı bir yerde öğrencinin düşüncü şeklini ortaya koyar. Öğrenci bunun farkında olursa öğrenme değerli ve verimli olur ve daha anlamlı oluşur. Öğrenenlerin bakış açılarına verdiğimiz değer, onun farkında olunması hem de ona gönderme yapılması demektir. Diğer öğrencilerin fikirlerinin – düşünce ve öğreniş şekillerinin farkında olabilen öğrenci çoklu düşünüş şekilleri,

başkalarının varlığı, tek doğru olamayacağı gibi bilgiler edinir. Diğer taraftan başka düşüncelere önem – değer ve dinlemede yapılandırmacı sınıf özelliklerindedir (Can, 2004:33).

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

Yapılandırmacı bir sınıfta eğitim doğrusal değil, döngüselidir. Eğitim parçadan bütüne değil, bütünden parçayaadır. Eğitimde konular bölümlere, parçalara ayrılması ve bu ayrı bölümlerin-parçaların öğrenilmesi sonucu tam öğrenmenin gerçekleşeceği, bütüne ulaşılacağı görüşü geleneksel görüşe aittir ve uygulanır. Yapılandırmacı görüşe göre bütünden parçalara gidilir. Yapılandırmacılık kuramı tümünden gelimi destekler. Öğrencilerin dünya ile ilgili içsel olarak yapılandırdıkları anlayışları vardır ve yeni bilgi ile karşılaştıklarında onu önceden elde etmiş oldukları bilgiden doğan anlayışlarıyla değerlendirirler ve anlayışlarını değiştirip geliştirirler. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler öğrenenlerin genel kavramları anlaması için fırsat yaratır, öğrenenlerin kendi kavramların gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için ihtiyaçları olan zamanı sağlar (Can, 2004:44).

2.11.1. Yapılandırmacı Sınıfta Öğrenme Basamakları

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

Merak Uyandırma ve Planlama

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek ve meraklarını uyandırmak için çeşitli sorular sorar. Bu sorular gerçek yaşamdan sorulardır. Öğrencilerin önceden edindiği bilgileriyle çelişen sorular da olabilir. Bu sorularla öğretmen öğrencilerinin ön bilgileri ortaya koyar. Bu arada ne düşündükleri de açığa çıkmış olur. Bu sorularla öğretmen bir durum değerlendirmesi yapmış olur. Öğrenciler ise

konu üzerinde düşünmeye başlar ve kendi sorularını oluştururlar. “Nasıl oldu, niye böyle, neler biliyorum?” gibi sorulara cevap ararlar.

Araştırma ve Keşfetme

Öğrenciler birlikte çalışarak değişik bilgi kaynaklarını kullanırlar ve araştırırlar. Çeşitli gözlem ve deney etkinlikleri yaparlar. Etkinlik sınırları içinde istediği şekilde düşünür ve tahminlerde bulunur. Öğretmenler ise öğrencilere çok fazla yardımcı olmaz ve öğrencilerin birlikte çalışması için onları özendirir, onları gözler, dinler, düşüncelerini sağlayacak sorular sorar.

Çözümleme ve Derinleştirme

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

Paylaşma ve Yaşantıya Uygulama

Öğretmen, gruplar arasında bilgi paylaşımının yapılmasını sağlar, yeni kavram ve becerilerini uygulayabilen öğrencileri inceler, bilgi ve yeteneklerini ölçer ve davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır.

Sonuç olarak öğrenci zihninde yapılandırarak elde etmiş olduğu bilgileri, günlük hayatında çeşitli alanlarda kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramlarla yaşantısı arasında bağlantılar kurabilir.

2.11.2. Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri

Yapılandırmacı sınıfın özellikleri Demirel’e göre, (2003:234):

1. Eğitim programı kuramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili sorunları geniş yer alır.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler geniş ölçüdeki birincil derecedeki kaynaklara dayanır.

4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.

5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğretene olarak öğrencilerle karşılıklı iletişime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.

6. Öğretmenler, öğrenenlerin belirli bir konuda çeşitli görüş ve fikirlerini anlayabilmek adına gayret gösterirler.

7. Öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme eğitim programına devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci etkinliklerinin toplanması ve sergilenmesi gibi aktiviteler gerçekleştirilir.

Yapılandırmacı sınıflarda yapılan etkinlikler bilişsel yeteneklerin kullanılmasını gerektirir. Etkinlikler paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin ortaya çıkarma paylaşmayı sağlamaktır. Yeni bilgilerin oluşturulmasını, kavramsal farklılıkların yapılandırılmasını kolaylaştırmaktır. Etkinlikler çeşitlilikleri ve değişik oluşları ile sınıf ortamını zenginleştirirler. Bu etkinliklere örnek olarak şunları sıralayabiliriz (Akar ve Yıldırım, 2004):

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

2.11.3 Nesnelci ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Yapılandırmacı bir sınıf ile geleneksel sınıf arasında önemli farklılıklar vardır. Geleneksel sınıf öğretmen merkezlidir ve önceden belirlenen bilgileri olduğu şekliyle öğrenciye aktarır. Doğrudan öğretim söz konusudur. Dersin içeriği genel olarak ders kitaplarından alınır, öğrenciler edilgen ve dersi izleyendirler. Bilgileri sorgulamak ya da karşılıklı konuşmalarla geçer bir ders ortamı genel olarak yoktur. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini bireysel olarak yaparak yaparlar ve yarışmacı bir ortam vardır. İçerik önceden

belirlenmiş olan kazanımlara göre parçalara ayrılmıştır. Küçük bir kavram dahi öğrenilecek olsa öğrenci tüm parçaları birleştirmek zorundadır. Anlatılan konu tüm öğrencilerce anlaşılmalıdır şeklinde kabul edilir ve öyle olması beklenir. Her öğrenen aynı öğrenme etkinliği ile öğrenmelidir ve aynı değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilir (Deryakulu, 2001:7).

Yapılandırmacı bir sınıf ise, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenecekleri tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmez. Eğitim programı kuramlara önem verir, bütünden parçaya işlenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları, sorunları yer alır. Eğitim programıyla etkinlikler birincil kaynaklara dayanır. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Çevreden edindikleri, okulda edindikleri bilgileri zihinlerinde kendileri yapılandırmakla sorumludurlar. Dolayısıyla öğrenmede etkendirler. Öğretmenler öğrenme çevresini öğrencilerle ortak fikirler yürüterek düzenlerler, öğrencilerin konulara dair ön bilgilerini öğrenmeye çalışırlar, öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme öğretim süreci devam ederken öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi gibi çalışmalarla yürütülür. Öğrenciler sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2001:8).

Sonuç olarak geleneksel sınıfı hem öğrenilecek içeriğin belirlenmesi hem de içeriğe uygun yöntemle öğrenilmesi konusunda demokratik değildir. Nedeni ise kararları hep öğretmen vermektedir. Buna karşılık yapılandırmacı sınıfta öğrencinin her aşamada söz hakkı vardır ve öğrenilen bilgilerin hayata dair, gerçek yaşamdan ve kullanılır olması gereği vardır.

Tablo3: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Temel Bazı Özelliklerinin Karşılaştırılması

Eğitim programı parçadan bütündür, temel becerilere önem verilir.	Eğitim programları bütünden parçayadır, temel kavramlara ağırlık verilir.
Önceden belirlenmiş değişmeyen programların uygulanması esastır.	Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden elde edilen veriler kullanılan materyaller üzerindedir.
Program öğretmenler tarafından içi doldurulacak boş kutular olarak görülür.	Öğrenciler hayata dair kuramları yapılandırmaya katkısı olan düşünürler diye değerlendirilir.
Öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerli olduğunu anlamak adına doğru cevaplar ararlar.	Öğretmen öğrencilere öğrenme çevreleri oluşturan, onlarla etkileşimde olan kişilerdir.
Değerlendirme öğretimden ayrı yapılır. Amaç öğrencilerin öğrendiklerini öğrenmek adına, genellikle testler yapılır.	Değerlendirme öğretimle birlikte eş zamanlıdır, öğrenenlerin tüm etkinlikleri değerlendirmede alınır.
Öğrenciler bireysel çalışır.	Öğrenciler gruplar olarak çalışır

Kaynak: Demirel, Özcan (2003) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık: Ankara, s.234.

2.12. Yapılandırmacı Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme sahip olunan bakış açısına göre değişiklik gösterebilir. Farklı felsefe ve psikolojileri kabul eden yaklaşımlar, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme sürecindeki değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden farklı olması bundandır (Özmen, 2003).

Eğitim kurumları önceden tespit edilen amaçlara ulaşmak için ve istenilen özelliklere sahip insan yetiştirmek için çalışırlar, bütün bu çabaların her aşamasında gerek öğrencinin ve de öğretmenlerin cevaplamaları gereken sorular vardır. Hedeflere ne kadar ulaşıldı, hedeflenen davranışlardan hangileri gerçekleşti, eksikleri nelerdir, yanlış öğrenilen veya hiç öğrenilmeyen konular hangileridir gibi sorulara güvenilir cevaplar vermek

öğrenmeyi daha nitelikli hale getirecek ve çok zaman alan ve çok pahalı bir yatırım olan eğitim sürecini tesadüflerden kurtaracaktır (Yılmaz, 2004:9).

Bu noktadan hareketle değerlendirmenin tanımını yaparsak, değerlendirme; ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanıp bir değer yargısına ve o oranda bir değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirme sürecinde kullanılan kritere göre değer yargısı ve dolayısıyla karar değişecektir (Yılmaz, 2004:22).

Öğrencilerin elde ettiği becerilerin, bilgilerin anlaşılması yöntem ve uygulamaların başarısının belirlenmesi ölçme ve değerlendirmenin esas konusudur. Bu sayede hem varılan, bulunulan noktayı görme hem de oluşan aksaklıkların, eksikliklerin görülmesi sağlanır. Değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım sadece sonucu değerlendirmez, bu yaklaşım da esas olan sürecin değerlendirmesidir.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme süreci dersten bağımsız, kopuk ve dersten ayrıca yapılan bir çalışma değildir. Geleneksel anlayışta sınavlar dersten ayrı bir çalışma olarak ele alınır. Öğrenme ve öğretme sürecinin bütüncül bir parçası olarak öğretimle bütünleşen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyen bir yaklaşımdır ve burada öğrencinin ne yaptığının yanında nasıl yaptığı da görülür.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini anlamaya çalışır. Öğrenciye kendisini değerlendirme imkânı tanır, farklı alanlardaki etkinlikleri ve çalışmalarını ölçer ve değerlendirir. Ayrıca öğrenci neler bilmektedir, neler anlamıştır, ne yapabilmıştır. Bunları belirtir. Öğrencilerin ortak hatalarını ortaya çıkarır ve düzeltilmesini sağlar. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarır.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme öğretilen konudan ve nasıl öğretileceğinden bağımsız değildir. Geleneksel yaklaşımda ise ders anlatılırken kimse ses çıkarmaz ve anlatılanlar bir süre sonra anlatılının aynısı işlenir.

Ölçme ve değerlendirme yalnızca konu, tema ya da dönem sonlarında yapılmaz. Yöntemler tema ya da konular işlenmeye başlamadan önce öğrencilerin işlenecek konu için gerekli seviyede olup olmadıklarını, konuya dair ön bilgilerini öğrenir. Öğrencilerin düşünceleri becerileri, düşünce ve duygularının öğrenilmesi, testlerde kullanılacak öğretim etkinliklerinin daha etkin bir şekilde belirlenip düzenlenmesine yardımcıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin ilerlemesi ve edindikleri kazanımların ölçülmesini sağlar (Titiz, 2004:43).

Geleneksel eğitim anlayışında çoktan seçmeli doğru-yanlış, boşluk doldurma veya kısa cevaplı sorularla yapılmakta olan bir değerlendirme söz konusudur. Bu sorular öğretmence hazırlanıyor ya da hazır temin ediliyordu. Bu değerlendirme öğretmen sonuçlandığına inandığı zaman yapılıyordu; ünite soru, sene sonu yazılıları, testler şeklinde yapılıyor ve verilen bilgiler aynı şekliyle isteniyordu.

2.12.1. Yapılandırmacı Değerlendirmenin Özellikleri

Yapılandırmacı değerlendirmenin özellikleri (Güngör, 2005:15):

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

2.12.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Özgü Değerlendirme Teknikleri

Görüşme:

Çocuklar ne kadar öğrendiklerini, öğrendiklerinin ne kadarını anladığını ve bunu nasıl yaptığının görmenin yollarından biri bunu öğrencinin kendisinden öğrenmektir. Açık uçlu ve bir miktar yapılandırılan birebir görüşmeler yukarıda bahsedilen sonucu ulaştırır ve çocukların başarı ve düşünceleriyle ilgili gerçek ve birinci kaynaktan bilgi edinilir (Özmen, 2003:52).

Görüşme sırasında öğrencilere:

Onu nasıl yaptın?

Bana örnek verebilir misin?

Onu nasıl figürleştirdin?

Ne düşündüğünü bana söyleyebilir misin?

Bunun üzerinde benimle konuşur musun?

Bize daha fazla bir şeyler söyler misin?

Neden?

Daha sonra ne yaptın?

Ve benzeri gibi sorular sorulabilir.

- **Günlük**

Çocuklar günlük yazmalarını istenebilir. Çocukların günlüklerinde yaşantılarına dair olanları, düşünceleri, deneyimleri, hisleri bulunabilir. Günlükler öğretmen-öğrenci arasında diyalog şeklinde de yazılabilir. Günlüklerden öğrencinin kafasındakileri anlayabiliriz.

- **Öğrencilerin Kendilerini ve Gruplarını Değerlendirmesi:**

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrencilerin kendilerini ve gruplarını da değerlendirmelerini içine alır. Bu değerlendirmeler için grup değerlendirme formu ve öz değerlendirme formlarından yararlanabilir.

- **Kavram Haritaları**

Kavram haritaları, öğrencilerin kavramlar arasındaki bağlantıları, kavram bütünlüklerini gösterir. Yine kavram haritaları öğrencilerin neler öğrendiklerini ölçmek için bir tür grafik düzenleyicidir. Şekil olarak her biri farklı olmakla birlikte hepsinde ortak olan nokta ile ilgili konu da kavramlar arasında anlamlı ilişkiler göstermesidir.

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

Portfolyo

Portfolyo, öğrencilerin gerek sınıf içi gerekse diğer alanlarda yaptıkları yapacakları ürünlerin toplandığı bir ürün dosyasıdır. Dosya yerine bir kutuda kullanılabilir. Bu dosyalar zaman zaman kontrol edilir. Bu çalışma ya da beklenen, öğrencilerin ürünleri arasında ilişkilendirme yapmasıdır. İlişkilendirme yapılırken belli bir düzeye kadar mantıksal ilişkilendirme yapabilecekleri unutulmamalıdır. Buradan hareketle portfolyodaki ürünler belli başlıklar altında toplansın edebilir. Portfolyolar sadece öğrencilerin sınav notları için değildir, onların bir bütün olarak ölçülmesi ve değerlendirmesini sağlar. Öğretmende burada öğretim sürecini değerlendirir, öğretmen ve öğrenci arası iletişimi sağlar (Titiz, 2005:52).

Diğer bir ifadeyle portfolyo öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı emeği, geçirdiği evreleri gösteren çalışmalarının biriktirildiği dosyadır. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerini, izleyebilmesine fırsat verir. Sınıf içi etkinliklerinden öğrencinin seçtiklerini bir araya toplanmasından oluşan dosya hem öğrenci hem de öğretmen için değerlendirilen Öğrenci ürün dosyasının amaçları (Atlıhan ve ark, 2007:18) şöyle ifade edilmektedir:

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirmesini sağlamak,
- Öğrencinin gelişimini çalışmalarıyla izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecek öğrenmelerine bilgi sunmak, ışık tutmak,
- Öğrencinin yetenekli olduğu alanları göstermek ve ilgi alanlarını artırmak,
- Öğrencilerin arkadaşlarını gelişimini izleyerek birbirine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylece gelecekte birlikte yapacakları çalışmaları için başlangıç yapmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardımcı olmak,
- Öğretmene eğitsel kurallar vermede yardım etmek,
- Ailede iletişimi oluşturmak,
- Ürün ve süreç değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için öğretmenlere yardım etmek,
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek, katılımlarını sağlamak ve çalışmaları motive etme yöntemidir.

Portfolyo içinde bulunacaklar (Martin 1997:272-273'den akt. Özmen, 2003:56):

- Etkinliklerin özeti,
- Deneylerin sonuçları ve yapılışı,
- Öğrencinin deney hakkındaki kendi görüşleri,
- Araştırma sırasındaki hem veriler hem de yapılan ölçümler,
- Etkinliklerdeki gözlemlerin listesi,

- Sınıflandırma sistemleri,
- Grafik, haritalar,
- Kişisel ve grup raporları,
- Ev ödevleri ve grup raporları,
- Test,
- Okul dışındaki bilim aktivite delilleri (müze ve yeşil alan gezileri),
- Çocuğun bilimi günlük hayata uygulama delilleri,
- Fıkra, öykü raporları kontrol listeleri,
- Videokasetleri,
- Ses bantları,
- Fotoğraflar
- Bilgisayar çıktıları,
- Çizimler
- Günlük

2.13. Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırmaları

Yaşar (1998) araştırmasında yapısalcılığa göre birey nasıl öğrenir? Ortamlar nasıl düzenlenir? Öğretmen ve öğrenci rolü nedir? Sorularına cevaplar aramıştır. Bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, kendi zihinlerinde yapılandıkları şekliyle oluşturuyor. Bireyin aldığı bilgi daha önceki bilgileriyle çelişmiyorsa zihinde belli bir şemayı yerleşir belleğe kaydedilir. Yeni bilgi zihindeki yapıya uymuyorsa ve belli bir şemaya yerleşmezse yeni düzenlemeler yapılır. Yapısalcı eğitim ortamlarındaki öğrenme yaklaşımı öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini, öğretmenin öğrencilerine daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen bilgi aktaran değil, öğrenme ortamını düzenleyendir. Öğrenciler etken rol alanlardır. Yapısalcı eğitim ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanıldığı ifade edilmiştir.

Ersoy (2006), araştırmasında yaklaşımı benimseyen öğretmen sınıfta sergilediği davranışların ve sınıf yerleşim düzeninin yapılandırmacı öğrenmeye uyumluluğu ile bu

öğrenmenin sınıfta ne tür sorunlar yaşadığı nitel bir bakış açısıyla belirlenmiş. Çalışmada yapılandırmacı öğretmenin konuya geçmeden, öğrencilerin neler bildiklerini ortaya koymasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. U yerleşim düzeninin yapılandırmacı sınıf düzenine uyduğu, sandalyelerin kullanım rahatsızlığı ve sınıfın küçük olduğu belirtilen sorunlar arasındadır.

Teknoloji eğitimi öğrenme, öğretme ve değerlendirme sürecinde öğrenciye sunulan eğitsel etkinlikler bir göreve ya da probleme bağlanarak öğrencinin kendi anlam yapılarını oluşturabilecek özgün bir görev biçiminde verilmelidir. Problem çözme becerilerini geliştirmek için ise problemi belirleme ve problemi çok belirgin bir süreçle çözme ya da sistem modeli yaklaşımı modeli kullanılması ifade edilmiştir.

Atasoy, B. Kadayıfçı, H. Akkuş (2003), lise 3 sınıf öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramları tespit edip ve öğrencilerin Kimyasal bağlar konusunu anlaması yerine yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretim yaklaşımının etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı metot ve geleneksel metotla işleniş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretim sonrası kimyasal bağlar kavram testi puanlarına, öğretim yaklaşımının ve diğer değişkenlerin etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kabapınar (2005), araştırmasında yapılandırmacı görüşü temel alan kavram karikatürlerine dayalı öğretimin yararlarını ortaya koymak amacıyla çeşitli fen konularına ilişkin hazırlanan kavram karikatürlerinin ilköğretim sınıflarında kullanılmak suretiyle öğrenme sürecine etkileri araştırılmıştır. Kavram karikatürlerine dayalı bir öğretimin, yanlışların altında yatan nedenlerin sınıf ortamında tartışılmasının başarıya ne ölçüde katkı sağladığı ve öğrencilerin düşüncelerinin doğruluğunu araştırmak için harekete geçirebilme başarısı araştırılmıştır. Sonuç olarak kavram karikatürüne dayalı öğretimin kavram yanlışlarını gidermede başarılı olduğu söylenmiştir. Bu başarının kavram karikatürüne dayalı öğrenmenin yanı sıra, öğretim yöntemi içinde yer alan araştırma ve sınıf içi etkileşimin niteliği ile de ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Bukova ve Alkan (2005) araştırmasında ülkemizdeki pilot uygulaması yapılan, yapılandırmacı programın başarılı olması için öğrenci ve öğretmenlerin yapabildiği gerekenleri incelemiştir. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımının sonuçlar itibarıyla olumlulukları ifade edilmiştir Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan etkinlikler, ölçme değerlendirme, tutulan dosyaları, öğrencinin aktif katılımı olumluluk olarak kabul edilmiş, öğretmen ve öğrencilere getirdiği yükler ve yapılabilecekler açıklanmıştır. Öğretmenin

rehberlik, etkinlik, ölçme araçlarını kullanma, öğrenci dosyaları ile ilgili olabilecek sıkıntılar belirtilerek çözüm önerileri sunulmuş.

Çerçi ve Semerci (2004) araştırmasında geleneksel öğretim uygulamaları ile yapılandırmacı öğretim uygulamaları incelenmiş, kontrol grubuna geleneksel modele uygun uygulama yapılmış, deney grubuna ise öğrenci merkezli yapılandırmacı bilişsel çıraklık öğrenme modeline göre öğretim uygulanmış. Sonuç olarak yapılandırmacı öğretim etkinlikleri gerçekleştiren grubun başarılı olduğu gözlemlenmiş.

Altı Parmak ve Nakiboğlu (2006) araştırmasında lise 2.sınıf öğrencilerin laboratuara yönelik tutumları ve akademik başarıları işbirlikli öğrenme tutumları araştırılmış. Bu yöntem öğrencilerin araştırma, inceleme yeteneklerini geliştirmekte, bilimsel düşünme ve davranma becerileri kazandırmaktadır. Günümüzde laboratuarlarda öğretim genellikle gösteri yöntemiyle yapılmaktadır. Bütünüyle öğretmen merkezli olan bu yöntem, öğrencileri laboratuarlarda, pasif dinleyiciler yapmaktadır. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ile öğrenci başarısının artacağı düşünülerek incelenmiş, yapılan deneysel çalışmada, deney grubunda akademik başarıda artış belirlenmiş, ancak laboratuara yönelik tutumlarında belirgin bir değişiklik görülmediği belirtilmektedir.

Karaağaçlı ve Mahiroğlu (2005) araştırmasında yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi yapılmış. Teknoloji eğitiminin yeni öğrenme – öğretme yaklaşımlarının dikkate alınmasına uygun bir zemin oluşturmaktadır. Teknoloji ve teknolojik problem çözme süreçlerine ilişkin çeşitli paralel tanımlar dikkate alındığında, yapılandırmacılığın öngördüğü öğretim özelliklerinin teknolojinin doğasına uygun hatta teknoloji eğitimi için oldukça etkili olduğu ifade edilmiş. Teknoloji eğitimi öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenciye sunulan eğitsel etkinlikler bir göreve ya da probleme bağlanarak öğrencinin kendi anlam yapılarını oluşturabilecek özgün bir görev biçiminde verilmesi tavsiye edilmektedir.

Güçlü ve Ersözlü (2006) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve hatırd tutma düzeylerine etkisi araştırılmış. Sosyal bilgiler dersindeki işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan grup, geleneksel öğretimin uygulandığı gruptan anlamlı bir farkla başarılı bulunmuş. Diğer taraftan öğretmenlerin geleneksel öğretimde kullandıkları küme çalışması yöntemiyle işbirliğine dayalı öğrenme arasındaki farkların ortaya konulması gerektiği belirlenmiş.

Can (2004) araştırmasında geleneksel öğrenme yaklaşımıyla oluşturmıcılık yaklaşımının bir karşılaştırılması yapılmış: Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenen bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla aldığı, oysa oluşturmıcılıkta bilgi sadece içinde bulunulan durumuna göre nitelik kazanır. Bu açıdan da sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda bilgi, 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.

Sağiroğlu (2002) araştırmasında geleneksel tarih eğitimi anlayışı bilgi aktarmaya yönelik olarak uygulandığı ifade edilmiştir. Bu durumun ise öğrencileri ezberci yaptığı, öğrencilerin geçmiş ile ilgili sunulan tarih bilgilerinin ne işe yaradığını bilemediği bu bilgileri anlamlı hale getiremedikleri ifade edilmiş. Yapıcı sınıf uygulamaları ve öğretmen ise, tarih eğitiminde soruların çözümünde etkili alternatifler sunmaktadır. Yapılandırıcılıkta öğrenciye rehberlik eden, onun öğrenmesini kolaylaştırıcı öğretmen olduğu ifade edilmiş. Sınıf içi uygulamalarda ise öğrencinin hareket alanını genişleten anlayış, öğrencinin okulu daha fazla benimsemesine, öğrenme konusundaki ilgi ve merakının artmasına neden olmaktadır. Yapılandırıcı ölçme ve değerlendirme sürece ve performansa dayalı bir anlayış getirdiği ifade edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı amaç edinen ‘‘Betimleme Yöntemi’’ kullanılmıştır. Betimleme yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne, kendi bulunduğu şartlar içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 1999:77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görev yapmakta olan İlköğretim 1. kademe öğretmenleri, örneklemini ise; 13 resmi ilköğretim okulunda görev yapan, seçkisiz yolla seçilen 51 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada resmi okullarda görevli 51 öğretmene ulaşılmış anket uygulanmıştır. Anketin uygulandığı öğretmenlerle birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında, öğretmenlerin cevapları cevap formu üzerine kısa notlar olarak alınmış, uygulamanın bitiminde veriler araştırmacı tarafından düzenlenip kaydedilmiştir.

3.3. Veri Toplanma Aracı

Verilerin toplanmasında, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan (1) doküman analizi ve (2) anket tekniği (3) görüşme tekniği kullanılmıştır.

Doküman analizi: Doküman analizi, araştırılması gereken olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli veri kaynaklarıdır. Fakat hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Poster’e (1994) göre, doküman incelemesi belli başlı beş aşamada gerçekleşir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verilerin kullanılması (Aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırmaya konu olarak yukarıdaki dokümanlar incelenirken bu aşamalar takip edilmiştir. Ancak bu aşamalar daha çok bir rehber olarak dikkate alınmıştır. Çünkü her araştırmacı araştırma probleminin niteliğini, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediğı veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağılı olarak yeniden yorumlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırmada, resmi okullarda ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin uyguladıkları ‘yapılandırmacı öğrenme’ içinde yer alan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri anket ve soru formuyla elde edilmiştir. Şeyda G. Özmen (2003) tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu kendisinden izin alınarak kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümünde yapılandırmacı etkinlikler ikinci bölümünde ise yapılandırmacı etkinlikleri uygularken karşılaşılabilecek sorunlar yer almıştır. Birinci bölümde, eğitim durumları ile ilgili 17, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi ile ilgili 8, değerlendirme ile ilgili 8, fiziksel durum ile ilgili 8, ve toplam 41 madde ikinci bölümde ise 25 madde bulunmaktadır.

Anket formunun birinci bölümünde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan öğrenme etkinlikleri, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin hangi sıklıkla uyguladıkları sorularak ‘‘Her zaman’’ (5), ‘‘sıklıkla’’ (4), ‘‘Ara sıra’’ (3), ‘‘nadiren’’ (2), ‘‘Hiçbir zaman’’ (1), seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise uygulama ise uygulamada karşılaşılabilecek sorunlara katılım oranları sorularak ‘‘Tamamen katılıyorum’’ (5), ‘‘Katılıyorum’’ (4), ‘‘Kararsızım’’ (3), ‘‘Katılmıyorum’’ (2), ‘‘Kesinlikle katılmıyorum’’ (1), seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ‘betimleme yöntemleri’ kullanılmıştır. Veriler anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Anket soruları titizlikle incelenerek uygun şekilde cevaplandıkları kontrol edildikten sonra değerlendirmesi yapılmıştır. Anketin istatistiksel çözümleri için SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

ALAN ARAŞTIRMASI: İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

4.1. Bulgular

Bu bölümde, 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ile ilgili olarak, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmiş olduğu etkinlikler, öğretim stratejileri, değerlendirme, öğretmen, öğrenci anlayışlarını hangi sıklıkla uyguladıklarını ve bu uygulamalarda karşılaşılan sorunlara dair görüşleri yer almaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ile ilgili veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, tablolar ve yorumları şeklinde sunulmuştur.

Tablo 4: İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenim Sürecini Kullanım Düzeyi

EĞİTİM DURUMLARI		N	Hiçbir Zaman		Nadir		Arasıra		Sıklıkla		Her Zaman		Cevapsız		\bar{X}	SD
			f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1	Öğrencilerimin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlarım.	51	3	5.9	5	9.8	7	13.7	22	43.1	13	25.5	1	2.0	3.67	1.24
2	Öğrencilerimin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	51	1	2.0	5	9.8	15	29.4	18	35.4	10	19.6	2	3.9	3.49	1.20
3	Öğrencilerimin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin veririm.	51	0	0	7	13.7	19	37.3	15	29.4	3	5.9	7	13.7	2.86	1.38
4	Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde dersi bu yönde işlemeye devam ederim.	51	5	9.8	9	17.6	14	27.5	11	21.6	11	21.6	1	2.0	3.22	1.34
5	Öğrencilerimin konu ile ilgili var olan bilgilerini öğrenirim.	51	0	0	0	0	2	3.9	14	27.5	33	64.7	2	3.9	4.45	1.06
6	Öğrencilerimin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.	51	0	0	0	0	4	7.8	14	27.5	30	58.8	3	5.9	4.57	0.67
7	Öğrencilerimin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlarım.	51	0	0	0	0	5	9.8	12	23.5	34	66.7	0	0	4.27	1.25
8	Öğrencilerime, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorarım.	51	0	0	1	2.0	6	11.8	25	49.0	15	29.4	4	7.8	3.82	1.32
9	Öğrencilerimin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlarım.	51	0	0	0	0	8	15.7	26	51.0	16	31.4	1	2.0	4.08	0.89
10	Öğrencilerimin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlarım.	51	0	0	1	2.0	18	35.3	28	54.9	4	7.8	1	2.0	3.69	0.64
11	Öğrencilerimin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışını gerçekleştiririm.	51	0	0	1	2.0	13	25.5	23	45.1	13	25.5	1	2.0	3.88	0.95
12	Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplarım.	51	0	0	3	5.9	8	15.7	25	49.0	11	21.6	4	7.8	3.63	1.32
13	Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenlerim ve uygularım.	51	0	0	1	2.0	8	15.7	30	58.8	12	23.5	0	0	4.04	0.69
14	Öğrencilerimin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanırım.	51	1	2.0	0	0	7	13.7	22	43.1	21	41.2	0	0	4.22	0.83
15	Öğrencilerimin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimini (mektup, toplantı, vs.) yaparım.	51	2	3.9	9	17.6	20	30.2	14	27.5	6	11.8	0	0	3.25	1.01
16	Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerimin farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlarım.	51	0	0	0	0	12	23.5	32	62.7	7	13.7	0	0	3.90	0.60
17	Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik ederim. (örneğin, internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).	51	1	2.0	2	3.9	10	19.6	21	41.2	17	33.3	0	0	4.00	0.93

Tablo 4'e göre ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenme ya da öğretme sürecini kullanım sıklığı incelendiğinde en yoğun kullanılan yapılandırmacı etkinliğin “öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmalarını sağlama” ($\bar{X}=4.57$) olarak tespit edilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%7.8) bu etkinliği ara sıra, 14'ü (%27.5) sıklıkla, 30'u (%58.8) her zaman kullanmayı tercih ettiğini belirtirken, 3'ü (%5.9) tercihini belirtmemiştir.

Tablo 4'de yer alan yaklaşımlardan kullanım sıklığı açısından en yoğun kullanılan ikincisi “öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerini öğrenme” dir ($\bar{X} = 4.45$). Bu süreci öğretmenlerin 2'si (%3.9) ara sıra, 14'ü sıklıkla (%27.5) 33'ü (%64.7) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu iki süreci hiç kullanmayan ya da nadiren kullanan tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılanların 2'si (%3.9) ilgili soruya bir cevap vermemiştir.

En yoğun kullanılan üçüncü süreç Tablo 4'e göre, “öğrencilerin ilgisini çekecek materyalleri kullanma”dır ($\bar{X}=4.22$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 1'i (%2.0) hiçbir zaman bu tekniği kullanmadığını belirtirken, nadiren kullanan gözlenmemiştir. Aynı süreci öğretmenlerin 7'si (%13.7) ara sıra, 22'si (43.1) sıklıkla, 21'i (%41.2) her zaman kullanmaktadır.

Yukarıdaki Tablo 4'te yer alan yapılandırmacı yaklaşım süreçlerinden araştırmaya katılan öğretmenler arasında en az tercih edilen “öğrencilerin bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin verme”dir ($\bar{X}=2.86$). Bu süreç tablodaki en düşük aritmetik ortalama değerine sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%13.7) bu süreci nadiren, 19'u (%37.3) ara sıra, 15'i (%29.4), 3'ü (%5.9) her zaman kullanmaktadır. Bu değişkeni araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%13.7) cevapsız bırakmıştır.

Araştırmaya katılanlar arasında hiçbir zaman bu süreci kullanmadığını belirtene rastlanmamıştır. En az kullanılan ikinci süreç “ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde dersi bu yönde işlemeye devam etme” yaklaşımıdır ($\bar{X}=3.22$). Buna göre öğretmenlerin bu süreci kullanma düzeyine bakıldığında, 5'i (%9.8) hiçbir zaman, 9'u (%17.6) nadiren, 14'ü (%27.5) ara sıra, sıklıkla 11'i (%21.6), her zaman

11'i (%21.6) düzeylerinde yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'i (%2.0) kullanım düzeyini belirtmediğinden tespit edilememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 4'te yer alan süreçler arasında en az kullandıkları üçüncü yaklaşım "öğrencilerin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimini yapma"dır ($\bar{X}=3.25$). Buna göre öğretmenlerin 2'si (%3.9) hiçbir zaman bu süreci kullanmazken, 9'u (%17.6) nadiren, 20'si (%39.2) ara sıra, 14 (%27.5) sıklıkla, 6'sı (%11.8) her zaman kullandığını belirtmiştir.

Tablo 4'te yer alan eğitim durumları açısından yapılandırmacı süreçler arasında en az kullanılanların eğitimi öğrencilerin yönlendirmesine izin verme yaklaşımları olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım süreçlerine karşı ilgisiz olmadıkları ve tatminkâr düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5: İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenim Sürecinde Sınıf ve Sınıf Aktivitelerini Uygulama Düzeyi

SINIF İÇİ İLETİŞİM VE SINIF AKTİVİTELERİ		N	Hiçbir Zaman		Nadir		Arasına		Sıklıkla		Her Zaman		Cevapsız		\bar{X}	SD
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
18	Sınıf içerisinde öğrencilerimle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişimi sağlamaya çalışırım.	51	-	-	-	-	1	2.0	16	31.4	34	66.7	-	-	4.6 5	0.52
19	Öğrencilerimin, normal ses tonu ile konuşmaları benim veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.	51	3	5.9	4	7.8	8	15.7	20	39.2	16	31.4	-	-	3.8 2	1.14
20	Normal ses tonumla konuşmam öğrencilerimin dikkatini çekmek için yeterlidir.	51	1	2.0	9	17.6	18	35.3	11	21.6	12	23.5	-	-	3.4 7	1.10
21	Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler hem de benim açımdan demokratiktir.	51	-	-	-	-	1	2.0	22	43.1	25	49.0	3	5.9	4.2 4	1.19
22	Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerimin kararlar almalarına izin veririm.	51	-	-	-	-	6	11.8	21	41.2	24	47.1	-	-	4.3 5	0.68
23	Sınıfımızda sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrencilerimi bu sorunun çözümüne katılmalarına teşvik ederim.	51	-	-	-	-	3	5.9	26	51.0	22	43.1	-	-	4.3 7	0.59
24	Öğrencilerim arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.	51	-	-	-	-	11	21.6	24	47.1	16	31.4	-	-	4.1 0	0.72
25	Her öğrencimin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlamaya çalışırım.	51	-	-	-	-	1	2,0	17	33,3	33	64,7	-	-	4.6 3	0.52

Tablo 5'e göre ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından sınıf ve sınıf aktivitelerini uygulama düzeyi sürecini kullanım düzeyi incelendiğinde en yoğun kullanılan yapılandırmacı etkinlik "Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişimi sağlamaya çalışma"dır ($\bar{X}=4.65$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'i (%2.0) bu etkinliği ara sıra, 16'sı (%31.4) sıklıkla, 34'ü (%66.7) her zaman kullanmayı tercih ettiğini belirtmektedir.

Kullanım sıklığı açısından en yoğun kullanılan ikinci yaklaşım Tablo 5'e göre "Her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlamaya çalışma" ($\bar{X}=4.63$) yaklaşımıdır. Bu süreci öğretmenlerin 1'i (%2.0) ara sıra, 17'si (%33.3) sıklıkla, 33'ü (%64.7) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu iki süreci hiç kullanmayan ya da nadiren kullanan tespit edilmemiştir.

Kullanım sıklığı açısından üçüncü yaklaşım Tablo 5'e göre, "Sınıfta sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrencileri bu sorunun çözümüne katılmalarına teşvik etme"dir ($\bar{X}=4.37$). Bu süreci öğretmenlerin 3'ü (%5.9) ara sıra, 26'sı (51.0) sıklıkla, 22'si (%43.1) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu yaklaşımı hiçbir zaman kullanmayan ya da nadiren kullanan bulunmamıştır.

Tablo 5'e göre, sınıf ve sınıf içi aktiviteleri uygulama düzeyi incelendiğinde "Öğretmenlerin normal ses tonuyla konuşmalarının öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterli görme"dir ($\bar{X}=3.47$). Bu süreci öğretmenlerin 1'i (%2.0) hiçbir zaman, 9'u (%17.6) nadir, 18'i (%35.3) ara sıra, 11'i (21.6) sıklıkla, 12'si (%23.5) her zaman kullandığını belirtmiştir.

Sınıf ve sınıf içi aktivitelerinden en az kullanım düzeyini sahip ikincisi Tablo 5'e göre, "Öğrencilerin, normal ses tonu ile konuşmaları öğretmen veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterli olması"dir ($\bar{X}=3.82$). Bu süreci öğretmenlerin 3'ü (%5.9) hiçbir zaman, 4'ü (%7.8) nadir, 8'i (%15.7) ara sıra, 20'si (39.2) sıklıkla, 16'sı (%31.4) her zaman kullanmaktadır.

En az kullanım düzeyine sahip üçüncü süreç Tablo 5'e göre, "Öğrencilerin arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünme"dir ($\bar{X}=4.10$). Bu süreci öğretmenlerin 11'i (%21.6) ara sıra, 24'ü (47.1) sıklıkla, 16'sı (%31.4) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu yaklaşımı hiçbir zaman değerlendirmeyen ya da nadiren değerlendiren bulunmamıştır.

Tablo 6: İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Değerlendirmeyi Öğrenim Sürecinde Uygulama Düzeyi

DEĞERLENDİRME	N	Hiçbir Zaman		Nadir		Arasıra		Sıklıkla		Her Zaman		Cevapsız		\bar{X}	SD	
		F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%			
26	Öğrencilerimin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yaparım.	51	-	-	-	-	8	15.7	24	47.1	19	37.3	-	-	4.22	0.70
27	Öğrencilerimin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeleri değerlendiririm.	51	-	-	1	2.0	1	2.0	25	49.0	24	47.1	-	-	4.41	0.63
28	Öğrencilerimin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak değerlendiririm.	51	4	7.8	3	5.9	14	27.5	21	41.2	9	17.6	-	-	3.55	1.10
29	Öğrencilerimin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yaparım.	51	1	2.0	1	2.0	13	25.5	24	47.1	12	23.5	-	-	3.88	0.86
30	Öğrencilerimin konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını bana gösterebilecek günlükler tutmasını isterim.	51	6	11.8	14	27.5	9	17.6	16	31.4	6	11	-	-	3.04	1.24
31	Öğrencilerden kendilerini değerlendirmelerini isteyerek, değerlendirme işlemine öğrencilerimi dahil ederim.	51	1	2.0	8	15.7	14	27.5	18	35.3	10	19.6	-	-	3.55	1.04
32	Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmelerini isterim.	51	1	2.0	5	9.8	16	31.4	22	43.1	7	13.7	-	-	3.57	0.92
33	Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isterim.	51	-	-	-	-	9	17.6	22	43.1	20	39.2	-	-	4.22	0.73

Tablo 6'ya göre ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirme sürecinde en yoğun tercih edilenin “Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeleri değerlendirme” ($\bar{X}=4.41$) olarak tespit edilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'i (%2.0) bu etkinliği nadiren, 1'i (%2.0) ara sıra, 25'i (%49.0) sıklıkla, 24'ü (%47.1) her zaman uygulamayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 6'da yer alan yaklaşımlardan kullanım düzeyi açısından en yoğun kullanılan ikincisi “Öğrencilerin iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma ile ilgili becerilerini değerlendirmek için gözlem yapma”dır ($\bar{X} = 4.22$). Bu süreci öğretmenlerin 8'i (%15.7) ara sıra, 24'ü (%47.1) sıklıkla 19'u (%37.3) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu etkinlik türünü hiç kullanmayan ya da nadiren kullanan tespit edilmemiştir.

En yoğun kullanılan üçüncü süreç Tablo 6'ya göre, “Öğrencilerin eğitim süreci içinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isteme”dir ($\bar{X}=4.22$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u (%17.6) ara sıra 22'si (%43.1) sıklıkla, 20'si (%39.2) her zaman kullanmaktadır. Hiçbir zaman kullanmayan ya da nadiren kullanmayı tercih edilen gözlenmemiştir.

Yukarıdaki Tablo 6'da yer alan yapılandırmacı yaklaşım süreçlerinden araştırmaya katılan öğretmenler arasında en az tercih edilen “Öğrencilerin konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını öğretmenlerine gösterebilecek günlükler tutmalarını isteme”dir ($\bar{X}=3.04$). Bu süreç tablodaki en düşük aritmetik ortalama değerine sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı (%11.8) bu süreci hiçbir zaman, 14'ü (%27.5) nadiren, 9'u (%17.6) ara sıra, 16'sı (%31.4) sıklıkla, 6'sı (%11.8) her zaman kullanmaktadır.

Tablo 6'ya göre yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreci açısından en az uygulanan ikincisi “Öğrencilerin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak değerlendirme”dir ($\bar{X}=3.55$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%7.8) bu değerlendirme sürecini hiçbir zaman kullanmadığını belirtirken, 3'ü (%5.9) nadiren, 14'ü (%27.5) ara sıra, 21'i (%41.2) sıklıkla, 9'u (%17.6) her zaman olarak ifade etmektedir.

Tablo 6'ya göre yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreci açısından en az uygulanan üçüncüsü “Öğrencilerden kendilerini değerlendirmelerinin istenmesiyle

değerlendirme sürecine öğrencilerin dâhil edilmesi”dir ($\bar{X} = 3.55$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 1’i (%2.0) bu değerlendirme sürecini hiçbir zaman kullanmadığını belirtirken, 8’i (%15.7) nadiren, 14’ü (%27.5) ara sıra, 18’i (%35.3) sıklıkla, 10’u (%19.6) her zaman kullandığı yönünde tercih belirtmiştir.

Tablo 7: İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfın Fiziki Özelliklerini Yapılandırmacı Öğrenim Sürecine Uygun Bulma Düzeyi

FİZİKSEL DURUM		N	Hiçbir Zaman		Nadir		Arasıra		Sıklıkla		Her Zaman		Cevapsız		\bar{X}	SD
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
34	Sınıf içerisinde öğrencilerimin çalışmaları sergilenir.	51	-	-	1	2.0	4	7.8	23	45.1	23	45.1	-	-	4.33	0.71
35	Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerimin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanabilir.	51	3	5.9	2	3.9	8	15.7	13	25.5	20	39.1	5	9.8	3.59	1.63
36	Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilebilir.	51	1	2.0	2	3.9	6	11.8	11	21.6	28	49.0	6	11.8	3.76	1.68
37	Sınıftaki oturma dizaynını ayarlarken öğrencilerimin de görüşlerini alırım.	51	1	2.0	1	2.0	7	13.7	14	24.5	24	47.1	4	7.8	3.92	1.46
38	Sınıf içerisinde öğrencilerim bilgi alışverişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler.	51	3	5.9	1	2.0	3	5.9	20	39.2	20	39.20	4	7.8	3.80	1.52
39	Sınıfımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video,TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.	51	4	7.8	4	7.8	8	15.7	9	17.6	22	43.1	4	7.8	3.57	1.65
40	Sınıfımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.	51	7	13.7	13	25.5	7	13.7	8	15.7	12	23.5	4	7.8	2.86	1.62
41	Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmeleri için uygundur.	51	3	5.9	11	21.6	3	5.9	11	21.6	19	37.3	4	7.8	3.39	1.66

Tablo 7'ye göre ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından fiziksel durumu değerlendirmede en yoğun tercih edilenin “Sınıf içerisinde öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesi” ($\bar{X}=4.33$) olarak tespit edilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'i (%2.0) bu etkinliği nadiren, 1'i (%7.8) ara sıra, 23'ü (%45.1) sıklıkla, 23'ü (%45.1) her zaman uygulamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler hiçbir zamanı tercih etmemişlerdir.

Tablo 7'da yer alan yaklaşımlardan kullanım düzeyi açısından en yoğun kullanılan ikincisi “Sınıftaki oturma dizaynı ayarlanırken öğrencilerin de görüşlerinin alınması”dır ($\bar{X}=3.92$). Bu süreci öğretmenlerin 1'i (%2.0) hiçbir zaman, 1'i (%2.0) nadir, 7'si (%13.7) ara sıra, 14'ü (%27.5) sıklıkla, 24'ü (%47.1) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (%7.8) ilgili değişkeni cevapsız bırakmıştır.

En yoğun kullanılan üçüncü süreç Tablo 7'ya göre, “Sınıf içerisinde öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunmak için rahat hareket etmeleri”dir ($\bar{X}=3.80$). Bu süreci öğretmenlerin 3'ü (%5.9) hiçbir zaman, 1'i (%2.0) nadir, 3'ü (%5.9) ara sıra, 20'si (%39.2) sıklıkla, 20'si (%39.2) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (%7.8) görüş bildirmemiştir.

Yukarıdaki Tablo 7'da yer alan yapılandırmacı yaklaşım süreçlerinden araştırmaya katılan öğretmenler arasında en az tercih edilen “Sınıfın birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniş olması”dır ($\bar{X}=2.86$). Bu süreç tablodaki en düşük aritmetik ortalama değerine sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%13.7) bu süreci hiçbir zaman, 13'ü (%25.5) nadiren, 7'si (%13.7) ara sıra, 8'i (%15.7) sıklıkla, 12'si (%23.5) her zaman kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (%7.8) görüş bildirmemiştir.

Tablo 7'ya göre yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreci açısından en az uygulanan ikincisi “Sınıf mevcudunun, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmeleri için uygun olması ”dır ($\bar{X}=3.39$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%5.9) hiçbir zaman kullanmadığını belirtirken, 11'i (%21.6) nadiren, 3'ü (%5.9) ara sıra, 11'i (%21.6) sıklıkla, 19'u (%37.3) her zaman olarak ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (%7.8) görüş bildirmemiştir.

Tablo 7'ya göre yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreci açısından en az uygulanan üçüncüsü “Sınıfın ve okulun gerekli teknolojilerin (video, TV, bilgisayar) kullanımına uygunluğu”dur ($\bar{X}=3.57$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü

(%7.8) hiçbir zaman, 4'ü (%7.8) nadiren, 8'i (%15) ara sıra, 9'u (%17.6) sıklıkla, 22'i (%43.1) her zaman olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (%7.8) tercih belirtmemiştir.

Tablo 8: İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Karşı Tutumları

ETKİNLİKLERİ UYGULARKEN KARŞILAŞILAN SORUNLAR		N	Hiç Katılmıyor		Katılmıyor		Kararsız		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		Cevapsız		\bar{X}	SD
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
42	Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğum için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.	51	1	2.1	1	2.0	2	3.9	29	56.9	12	23.5	1	2.0	3.82	1.10
43	Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.	51	-	-	4	7.8	2	3.9	32	62.7	13	25.5	-	-	4.06	0.78
44	Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.	51	-	-	6	11.8	1	2.0	25	49.0	18	35.3	1	2.0	4.02	1.08
45	Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.	51	-	-	4	7.8	4	7.8	27	52.9	16	31.4	-	-	4.08	0.84
46	Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.	51	1	2.0	8	15.7	6	11.8	28	54.9	7	13.7	1	2.0	3.57	1.10
47	Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.	51	2	3.9	14	27.5	3	5.9	23	45.1	9	17.6	-	-	3.45	1.18
48	Veliler, öğrencilerin çalışmalarını ilgilenmiyor.	51	1	2.0	9	17.6	3	5.9	24	47.1	14	27.5	-	-	3.80	1.09
49	Farklı etkinlikler konusundaki bilgimin yeterli olmadığını düşünüyorum.	51	8	15.7	21	41.2	3	5.9	17	33.3	2	3.9	-	-	2.69	1.20
50	Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklara sahip değilim.	51	7	13.7	23	45.1	3	5.9	14	27.5	4	7.8	-	-	2.71	1.23
51	Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyorum.	51	7	13.7	27	52.9	2	3.9	12	23.5	3	5.9	-	-	2.55	1.17
52	Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.	51	6	11.8	19	37.3	5	9.8	13	25.5	5	9.8	3	5.9	2.67	1.39
53	Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.	51	1	2.0	8	15.7	2	3.9	28	54.9	11	21.6	1	2.0	3.73	1.15
54	Sınıfların karabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamıyorum	51	5	9.8	11	21.6	4	7.8	20	39.2	10	19.6	1	2.0	3.31	1.37
55	Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.	51	8	15.7	19	37.3	4	7.8	15	29.4	5	9.8	-	-	2.80	1.29

56	Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yaptığım zaman tepki görüyorum.	51	15	29.4	16	31.4	3	5.9	10	19.6	7	13.7	-	-	2.57	1.44
57	Diğer öğretmenler de farklı etkinlikler uygulamadığı sürece tek başıma farklı etkinlikleri uygulamanın bir anlamı olduğuna inanmıyorum.	51	7	13.7	19	37.3	4	7.8	15	29.4	5	9.8	1	2.0	2.78	1.33
58	Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.	51	4	7.8	6	11.8	1	2.0	26	51.0	13	25.5	1	2.0	3.69	1.30
59	Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.	51	5	9.8	15	29.4	2	3.9	20	39.2	8	15.7	1	2.0	3.16	1.37
60	Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.	51	10	19.6	10	19.6	1	2.0	14	27.5	15	29.4	1	2.0	3.22	1.61
61	Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil.	51	5	9.8	6	11.8	1	2.0	28	54.9	11	21.6	-	-	3.67	1.22
62	Ekonomik yetersizliklerden dolayı bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanamıyorum.	51	6	11.8	18	35.3	3	5.9	14	27.5	10	19.6	-	-	3.08	1.38
63	Teknolojiden yararlanma (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) olanağım yok.	51	11	21.6	21	41.2	3	5.9	10	19.6	6	11.8	-	-	2.59	1.34
64	Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenleyemiyorum.	51	3	5.9	4	7.8	3	5.9	22	43.1	13	25.5	6	11.8	3.39	1.65
65	Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.	51	3	5.9	5	9.8	3	5.9	28	54.9	7	13.7	5	9.8	3.31	1.50
66	Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğim kütüphaneler yeterli değil.	51	2	3.9	7	13.7	2	3.9	24	47.1	11	21.6	5	9.8	3.39	1.55

Tablo 8'e göre yapılandırmacı yaklaşım açısından etkinliklerin uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığını belirttikleri sorun "Ders saatlerinin sınırlılığından dolayı bazı etkinliklere zaman ayıramama"dır ($\bar{X}=4.08$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%7.8) bu yargının bir sorun olduğuna katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%7.8) kararsız, 27'si (%52.9) katılma, 16'sı (%31.4) tamamen katılma düzeyinde görüş bildirmiştir. Aynı yargıya hiç katılmadığını belirten öğretmen tespit edilmemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım açısından etkinliklerin uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığını belirttikleri sorun açısından en yüksek katılma düzeyine sahip olan ikinci yargı "Farklı etkinliklerin sınıfta uygulanmasının çok zaman alması"dır ($\bar{X}=4.06$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (%7.8) bu yargının bir sorun olduğuna katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si (%3.9) kararsız, 32'si (%62.7) katılma, 13'ü (%25.5) tamamen katılma düzeyinde görüş bildirmiştir. Aynı yargıya hiç katılmadığını belirten öğretmen tespit edilmemiştir.

Tablo aynı açıdan yorumlandığında en yüksek katılma düzeyine sahip üçüncü yargı "Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanın yetersizliği"dir ($\bar{X}=4.02$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı (%11.8) bu yargının bir sorun olduğuna katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'i (%2.0) kararsız, 25'i (%49.0) katılma, 18'i (%35.3) tamamen katılma düzeyinde yer almaktadır. Aynı yargıya hiç katılmadığını belirten öğretmen tespit edilmemiş, bu yargıya öğretmenlerin 1'i (%2.0) kanaatini belirtmemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerinin uygulanmasında bir sorun olarak değerlendirilen yargılar açısından en düşük katılma düzeyine sahip olan yargı ise Tablo 8'e göre "Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgiye sahip olmama durumu"dur ($\bar{X}=2.55$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%13.7) bu yargının bir sorun olduğuna hiç katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 27'si (%52.9) katılmama, 2'si (%3.9) kararsız, 12'i (%23.5) katılma, 3'i (%5.9) tamamen katılma düzeyine sahip görünmektedir.

Tablo 8'e göre aynı yaklaşım açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katılma düzeylerinde yer aldıkları ve dolayısıyla en düşük ikinci aritmetik ortalama değerine sahip olan yargı "Okul yöneticilerinin yenilik taraftarı olmaması, değişik

etkinlikler yapıldığı zaman tepki çekeceği düşünülmesi”dir ($\bar{X}=2.57$). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’i (%29.4) bu yargının bir sorun olduğuna hiç katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’si (%31.4) katılmama, 3’ü (%5.9) kararsız, 10’u (%19.6) katılma, 7’si (%13.7) tamamen katılma düzeylerinde yer almaktadır.

“Teknolojiden yararlanma imkânlarının kısıtlı olduğu” yargısı Tablo 8’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin en düşük katılma düzeyinde görüş bildirdikleri üçüncüsü ($\bar{X}=2.59$) konumundadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i (%21.6) bu yargının bir sorun olduğuna hiç katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’si (%41.2) katılmama, 3’ü (%5.9) kararsız, 10’u (%19.6) katılma, 6’sı (%11.8) tamamen katılma düzeylerine sahiptir.

4.1.6. Uygulamada Karşılaşılan Farklı Sorunlar

Yaptığımız araştırmada, “Uygulamada karşılaştığınız farklı sorunlar var mı?” sorusuna deneklerimizden %72,5’lik gibi büyük bir çoğunluğu cevap vermemiştir. %5,9’u kırtasiye malzemelerinin arttığını, %3,9’u velilerin öğrencilerine karşı ilgisiz olduğunu, aynı sınıfta okuyan öğrencilerin zekâ seviyelerinin aynı olmadığını ve işlenen bazı konuların yaşanan çevreye uygun olmadığını belirtmiştir. %2,0’si de Proje ve ödevlerin amaçlarına ulaşmadığına, sınıfta okuyan öğrenci mevcudunun fazlaştığına ve öğrenci aktivitelerinin kısıtlandığına vurgu yapmıştır. %3,9’u da genel olarak, öğrencilerin derslerden uzaklaştığını ve sınıfların halen bu uygulamaya hazır olmadığını belirtmiştir. Bu düşünceler de tablomuza “diğer” seçeneği olarak eklenmiştir.

4.1.7. Ek Düşünceler

Araştırmaya katılanlara, anket ile ilgili eklemek istediklerini sorduğumuzda, %94,1’i cevap vermemiştir. %3,9’u anketin kendilerine geri dönüşü olmasını belirtmiş, %2,0’si de okullar da rehberlik biriminin açılması gerektiğinden bahsetmiştir.

4.2. Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Ders sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin, işlenecek konuların ve yapılacak etkinliklerin belirlenmesi

Ders sonunda ulaşılması beklenen hedefleri, işlenecek konuları ve yapılacak etkinlikleri belirlemeyle ilgili sorumuza; %35,3’lük bir dilim, yıllık plan ya da müfredata göre belirlediğini cevaplamıştır. %21,6’sı ön çalışma yaparak, %13,7’si öğrencilerle belirlediğini, %5,9’u sınıfın başarı durumuna göre değişik metotlar uyguladığını vurgulamıştır. Bir kısmı ise, öğretmenlerle karşılıklı bilgi alışverişi sonucunda ya da velilerle yüz yüze görüşmeler neticesinde ortaya koyduğunu dile getirmiştir. Bu durum tablomuz da %5,9’luk diğer seçeneğiyle karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Araştırmaya katılanların %17,6’sı da bu soruya cevap vermemiştir.

4.2.2. Öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerinin öğrenilmesi ve yeni bilgilerle ilişki kurmalarının sağlanması

Öğretmenlerimize, öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerini nasıl öğrendiklerini ve yeni bilgilerle ilişki kurmalarını nasıl sağladıklarına ilişkin olarak yönelttiğimiz soru da ise, %58,8’i soru-cevap seçeneğini işaretlerken, %17,6’sı tartışma ortamı oluşturarak, %5,9’u test yaparak bu problemi çözdüğünü belirtmiştir. %3,9’luk diğer seçeneğinde de ön plana

çıkan; konuyla ilgili tekrar yaparak ve ders sonunda pratik eğitim vererek, cevapları olmuştur. Yine bu sorumuza da ankete katılanlardan %13,7'lik bir dilim cevap vermemiştir.

4.2.3 Derslerin işlenişi sırasında kullanılan yöntem ve teknikler

Şıklarda işaretleme sayısı olarak sınırlama yapmadığımız bu sorumuzda ise, deneklerden %90,2 gibi büyük bir çoğunluğu derslerin işlenişi sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerden tartışma seçeneğini işaretlemiştir. Bunu %82,4 ile problem çözme becerileri ve %80,4 ile beyin fırtınası teknikleri izlemiştir.

Araştırmaya katılanların %72,5'i proje çalışmaları, %70,6'sı deney ve gözlem yapma ve yine aynı oranda %70,6'sı da düşünmeye yönelik soruları seçmiştir, %64,7'si eğitsel oyunlar-rol yapma, %56,9'u işbirlikli öğrenme, %52,9'u kavram haritaları, %43,1'i buluş yoluyla öğrenme, %29,4'ü bilgisayar destekli öğretim, %19,6'sı da olay tabanlı öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Araştırmaya katılanlardan iki kişi de testlerde ve yazılı sınavlardan yararlandıklarını açıklamışlardır. Bu da tablomuzda %3,9'luk bir dilimle diğer seçeneğinde gösterilmiştir.

4.2.4. Sınıftaki farklı şekillerde öğrenen öğrencilere göre dersin yönlendirilmesi

“Sınıfınızdaki farklı şekillerde öğrenen öğrencilere göre dersinizi nasıl yönlendiriyorsunuz?” sorumuza katılanların %45,1'i öğrencilerin seviyesine göre derken, %17,6'sı da günlük hayattan örnekler vererek yönlendirdiğini belirtmiştir. %5,9'u tekrar yaparak, yine aynı %5,9'u konuyu basite indirgeyerek seçeneklerini belirtmiştir. %5,9'luk diğer seçeneğinin açılımını da yapacak olursak; anketimize katılanlar yukarıda belirttiğimiz seçeneklerin yanı sıra, öğrencilerden yardım alarak ve ek kaynaklar sunarak seçenekleri oluşturmaktadır. Ayrıca bu sorumuza %19,6'sı da öğrencileri yönlendirmediklerini açıklamışlardır.

4.2.5. Ders işlenişi sırasında kullanılan araç ve gereçler

Öğretmenlerimiz ders işlenişi sırasında kullandıkları araç ve gereçleri belirtirken de, %27,5'i dersin konusuna göre değiştiğini, %17,6'sı bilgisayar ve internet, yine aynı oranda %17,6'sı defter, kitap ve dergi, %11,8'i harita, cetvel, pergel, %9,8'i de TV, VCD, Video, Projeksiyon kullandıklarını açıklamışlardır. %2,0'lik diğer seçeneğinde ise göze batan, masa, sıra ve yazı tahtası olmuştur. Bu sorumuza %13,7'lik bir dilim de cevap vermemiştir.

4.2.6. Öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçler

Öğrencilerimizin ders işlenirken kullandıkları araç ve gereçlere ise; %47,1'i defter, kitap, dergi yanıtını vermiştir. %13,7'si dersin konusuna göre değiştiğini ifade etmiştir. %7,8'i bilgisayar, internet, %5,9'u harita, cetvel, pergel, %3,9'u da TV, VCD, Video, Projeksiyon seçeneklerini belirtmişlerdir. Sorumuzun %3,9'luk dilimini kapsayan cevaplarda ise spor kıyafetleri ve spor aletleri ön plana çıkmaktadır. Yine bu sorumuzda da %17,6'lık gibi bir yüzde cevap vermemiştir.

4.2.7. Teknolojik gelişmelerden yararlanılması

Gerek bilgisayar, gerek internet ve gerekse laboratuvar gibi teknolojik gelişmelerden yararlanılma durumunu sorduğumuz da ise, öğretmenlerimizden %70,6'lık gibi büyük bir bölümünden evet yanıtını alırken, %17,6'sı ise hayır yanıtı vermiştir. %11,8'lik gibi bir dilim ise cevap vermekten kaçınmıştır.

4.2.8. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması

Öğrenciler değerlendirme sürecine hangi ölçüde katılıyorlar sorusuna da öğretmenlerimizden %23,5'i soru-cevapla derken, %17,6'sı konu anlatımı ile, %15,7'si proje-performans ödevi ile, %13,7'si çoktan seçmeli sorular (test) ile katıldıklarını vurgulamışlardır. %11,8'i de öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca %5,9'luk diğer seçeneğinde de, arkadaşlarını değerlendirmeleri ile ve yazılı ile seçenekleri belirgindir. %11,8'i de sorumuzu cevaplamamıştır.

4.2.9. Değerlendirmenin Yapıldığı Zaman

Öğretmenlerimize, değerlendirmelerini ne zaman yaptıklarına ilişkin sorduğumuz soruya %41,2'si ders sonunda, %37,3'ü ünite ya da konu bitiminde, %9,8'i ödevlerde ya da sınavlarda demiştir. %5,9'luk diğer seçeneğimizde de sözlü yaptığımızda ya da yılsonunda kanaat notunda diye cevap bulunmaktadır. %5,9'luk bir kesim de cevap vermemiştir.

4.2.10. Kullanılan ölçme araçları

Araştırmamızın bir diğer sorusu olan "Hangi ölçme tekniklerini kullanıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerimizin %60,8'i test-klasik cevabını verirken, %13,7'si proje-performans ödevi, %9,8'i soru-cevap yanıtını uygun görmüştür. Sözlü mülakat, tartışma ve pratik yollardan gibi cevaplar ise tablomuzun %5,9'luk diğer seçeneğini yansıtmaktadır. Ayrıca %9,8'lik gibi bir grup da cevap vermemiştir.

4.2.11. Sınıfın Fiziksel Koşullarının Ayarlanması

Deneklere, sınıfın fiziksel koşullarını nasıl ayarlıyorsunuz? Sorusu sorduğumuzda %27,5'i öğrencilerle derken yine aynı oranda dersin konusuna göre değişir (%27,5) yanıtını aldığımız görülmektedir. %13,7'si bunu sorun olarak görmekte ve değiştirme olanağının olmadığını söylemektedir. %5,9'u da okul idaresi ile cevabını vermiştir. Velilere danışarak ya da kendim belirlerim gibi düşünceler tablomuzun diğer seçeneğinde yer almıştır. Sorumuza %19,6'sı cevap vermemiştir.

4.2.12. Sınıftaki Kuralların Belirlenmesi

Sınıftaki kuralların nasıl belirlendiğini anlamak için hazırlanan sorumuza öğretmenlerimizden %68,6 gibi ezici bir çoğunluk öğrencilerle cevabını vermiştir. %7,8'i okul kurallarına göre derken, yine aynı oranda başka bir cevap da demokratik yollarla (%7,8) olmuştur. %2'si de ben belirliyorum demiştir. %2'lik diğer seçeneğini oluşturan düşünceler ise; önceden beri var olan kuralların olduğunu, yeni bir kural getirmediğini savunmuştur. Sorumuza %11,8'i de cevap vermemiştir.

4.2.13. Sınıf Yönetimi Sorunlarının Çözülmesi

Sınıf yönetimi sorunlarının nasıl çözüldüğüne ilişkin sorumuzda ise %39,2'lik bir dilim öğrenci ve öğretmen işbirliği içerisinde birlikte çözüldüğünü belirtirken, %27,5'i demokratik bir ortamda, %5,9'u veliler ile, yine aynı yüzdeler dilime sahip olan %5,9'u da ben çözüyorum demiştir. %3,9'u herhangi bir sorun yaşanmadığını savunmuştur. Okul yönetiminin çözdüğünü, öğrencilerin kendi aralarında haletliğini de %5,9'luk diğer seçeneğinde bir araya toplanmıştır. Ayrıca sorumuza öğretmenlerimizin %11,8'i cevap vermemiştir.

4.2.14. Sınıftaki Öğrenci Sayısının Yapılan Etkinlikleri Etkilemesi

“Sınıftaki öğrenci sayısı yaptığımız etkinlikleri nasıl etkiliyor?” sorusuna öğretmenlerimizin %47,1'i sınıftaki öğrenci mevcudunun fazla olduğunu ve bunun yapılan etkinlikleri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Yine aynı orantıda %35,3'lük bir dilimin de öğrenci mevcudunun az olması nedeniyle etkinlikleri olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu iki cevabı, fikir yönünden düşünecek olursak, sınıf mevcudunun fazla ya da az olmasının yapılan etkinlikleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği kanaatine varmamız zor olmasa gerek. O yüzden bu iki cevabın yüzdeler dilimlerini topladığımızda sorumuza %82,4'lük gibi büyük bir bölümünün sınıf mevcudunun yapılan faaliyetleri etkilediğini çıkartabiliriz. %3,9'u ise sınıf mevcudunun yapılan faaliyetleri etkilemediğini savunmuştur.

Deneklerimizin %3,9'u da bunun öğrenci psikolojisine ve kişiliğine göre değişeceğini ifade etmiştir. Bunu da tablomuzun diğer seçeneğinde göre bilirsiniz. Sorumuza %9,8'i ise cevap vermemiştir.

4.2.15. Derslerin İşleniş Yöntemine İlişkin Görüşler

Resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki örtüşen yönler:

Araştırmamızın son sorusunda ise öğretmenlerimize “ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki örtüşen yönler nelerdir?” sorusunu yönelttik. Burada en çok dikkat çekenin, sorumuzun %51,0'lık gibi büyük bir bölümünün cevap vermemesidir. Bunun yanı sıra, %15,7'si öğrenci merkezli, %11,8'i ders işlenişinin rahatlaması, %7,8'i öğretmenlerin yönlendirici olması ve yine aynı yüzdelik paya sahip olan %7,8'i de öğretmen merkezli olması gibi cevaplar alınmıştır. %5,9'luk diğer seçeneğinde alınan cevaplar ise; derslere velilerin de katkılarının arttığı ve öğrencilerin ödevlerle konulara daha vakıf olduğu gibi yanıtlar alınmıştır.

BÖLÜM 5

YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın anket ve görüşme formundan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim süreci etkinliklerini yüksek düzeyde uyguladıkları, “öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerinin öğretilmesi”, “öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurulduğu”, “öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanıldığı”, “sınıf içinde karşılıklı sevgi, saygı ve iletişim sağlandığı”, “sınıfla birlikte bir sorun yaşandığında öğrencilerin sorunların çözümüne katıldığı”, “sınıf içi düzen ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlarının dikkate alındığı” gibi yargıların paralel verilere sahip olduğu ve Yaşar’ın (1998) araştırmasıyla da örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Ersoy’un (2006) araştırması ile bizim araştırmamızın sonuçları karşılaştırıldığında; öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerin öğrenilmesi gibi yüksek bir düzeyde (4,45) öğretmenlerimizce uygulandığı göstermektedir. Bu sonuçlar Ersoy’un araştırmasında da gözlenmektedir. Diğer taraftan hali hazırdaki sınıf yerleşim şartlarının yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği standartlara çok daha uygun olmadığı, sınıfın birden fazla etkinliği yapacak kadar geniş olmadığını, hem anket hem de görüşme formumuzda belirten sıkıntılardır. Bu anlamda diğer benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kabapınar’ın (2005) araştırması ile bizim araştırmamızın sonuçlar itibarıyla karşılaştırması yapıldığında, anket formundan “sınıf içinde her öğrencinin farklı bir biçimde öğreneceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenleme”, “değişik bakış açılarını ortaya çıkaracak düşünme tartışmalar yapma”, “öğrencilere araştırma ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorma”, gibi etkinlikler yüksek düzeyde uygulanmaktadır. Bu sonuçlar Kabapınar’ın araştırmasında da gözlenmektedir.

Altıparmak ve Nakipoğlu’nun (2006) araştırmasının verileri bizim araştırmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü ve öğretmenlere anket formuyla sormuş olduğumuz öğrencilerin oluşturan gruplarda bilgi alış verişi yaparak güven ve iş birliği içinde çalışmalarını sağlama (4,8) düzeyde uygulandığını göstermektedir.

Araştırmamızda “teknolojiden yararlanma, bilgisayar olanağının olmadığı” anket formlarına göre öğretmenlerimizce sorun olarak ifade edilmiş diğer taraftan görüşme formuna göre ise öğretmenlerimizin ayrı bağlamlardaki sorunlarımıza %70 oranla sıkıntı değildir

demişlerdir. Karaağaçlı ve Mahiroğlu (2005) araştırması sonuçları ile görüşme formunun ilgili bölüm sonuçları örtüşürler anket sonuçlarımıza göre uyumluluk yoktur.

Araştırmamızda “öğrencilerin oluşturduğu guruplarda bilgi alış veriş yapıarak güven ve iş birliği içinde çalışmalarının sağlandığı (4,08) gibi yüksek düzeyde uygulanan bir etkinlik olup Güçlü ve Ersözlü'nün (2006) araştırmasının sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrenciler arasında bağlantı kurma (4,57) “ öğrencilerin öğrenilecek konuları belirlemelerine imkan verildiği ders akışı içinde konu öğrencilerce farklı bir yöne çevrildiğinde dersin bu yönde işlemeye devam edildiği ne dair anket formunda yüksek düzeyde uygulandığı sonucuna vardığımız verilerle Can'ın (2004) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmektedir.

“Öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara öğretmenlerce rehberlik yapıldığı”, “Sınıf içinde öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunmak için rahat hareket etmeleri”ne dair süreçler anket sonuçlarımıza göre öğretmenlerin yüksek düzeylerde kabul ettikleri etkinliklerdir. “Öğrencilerden eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaları içinde yer alacağı dosyaları tutmalarını isteme” düzeyleri açısından Sağiroğlu (2002) araştırmasıyla örtüşürüleebilecek sonuçlar içerdiği yorumu yapılabilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenlerin öğrenmeyi kendilerinin gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında tüm sorumluluk öğrenciye ait gibi görünmektedir. Ancak öğrencinin bu öğrenmeyi dolayısıyla zihinde yapılandırma dediğimiz öğrenilecek konuya dair zihinde var olan bilgilerin yorumlanması ortaya konması işlemi yapılmaktadır. Bunun sonucunda, yeni öğrenilecek olanlar incelenip kendi yaşam ve değerlerine göre eski bilgilerin üzerine ilave edilmektedir. Bu sürecin oluşabilmesi içinde öğrenenleri yönlendirip olayların akışını düzenleyen, rehberlik eden öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Zira öğrencinin öğrenme sürecini gerçekleştireceği etkinliği düzenleyecek ve koordine edecek olan öğretmenlerdir.

Öğrenme sürecinin oluşumunun sağlandığı yer olan sınıf ortamları da yapılandırmacı yaklaşımda farklıdır. Değişebilen oturma gurupları, panolar, aksesuarlar vb. unsurlar önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenmenin gerçekleşmesinde teknolojinin de yeri ve önemi büyüktür. Öğrenmenin oluşumunda görsel ve diğer tüm sürecin teknolojik ortam veya araçlarla desteklenmesinin gereği vardır.

Yine bu yaklaşımda değerlendirmede farklıdır. Değerlendirme öğrenmenin başladığı andan sonuna kadar giden bir süreçtir. Başka bir deyişle öğrenci bulunduğu seviyeden başlayarak, geldiği seviyeye göre değerlendirilebilir. Değerlendirmede, her aşama öğrencinin ulaştığı her basamak bir değerlendirme basamağıdır. Değerlendirme için yazılı ve sözlü test gibi kısıtlı seçenekler söz konusu değildir.

Yapılan araştırmasında öğretmenlerin öğretim sürecine dair anket sonuçlarına vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilere göre, bu yapılandırmacı sürecin etkili bir şekilde uygulanması ilgili önemli problemin olmadığı sonucuna varılabilir.

Yine araştırmamızın öğrenme ortamlarında olması gereken davranışlar ile ilgili “sınıf ve sınıf içi iletişim” anket formunda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yüksek oranlarla benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Bu sonucun aynı anket formuna paralel olarak görüşme formundan elde edilen bulgularla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmamız “değerlendirme”de anket sonuçlarına göre elde edilen bulgulara göre genel anlamda yapılandırma amacı değerlendirme sürecinin işletildiği söylenebilir.

Yine araştırmamız “fiziksel durum”da anket sonuçlarına göre öğretmenlerimizin kendileri ve öğrencilerinin kişisel olarak yapabileceklerini yaptıkları; ancak mekân, teknoloji, sınıf mevcutlarıyla ilgili problem yaşadıkları söylenebilir. Bu durum görüşme sonuçlarıyla da paralellik gözlenmektedir.

Araştırmamız yapılandırmacı “etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorular”da araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde bir problem olarak değerlendirdiği en önemli konulardan biri zaman yetersizliği olmuştur. Bu durum görüşme formu ile de örtüşmektedir.

Sonuç itibarıyla resmi ilköğretim okullarında görevli 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenme sürecinin oluşumu açısından eğitim durumları, sınıf ve sınıf içi iletişim, değerlendirme, fiziksel durum, teknolojik alt yapı, öğretmen-öğrenci anlayışları incelendiğinde anket formu ve görüşme formundan elde edilen bazı bulguların örtüşmediği de anlaşılmaktadır. Yani, araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğrenme süreci izledikleri ifade edilebilir.

6.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin genel anlamda yapılandırmacı yaklaşımı bildikleri ve uyguladıkları söylenebilir. Ancak uygulamalar esnasında etkinliklerin yapımı ve çeşitliliği, bu etkinliklere dair değerlendirmeler ile ilgili öğretmenlere bilgilerini yenileyecek yeni açılımlar sağlayacak seminerler ve eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

2. Yapılandırmacı yaklaşımda teknoloji ve diğer araçların öğrenme sürecindeki yeri tartışılmaz bir konum arz etmektedir. Bu konuda okulların yapılandırmacı yaklaşımın istediği teknolojik araç ve gereçlere sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eksikliklerin tamamlanması yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi uygulanabilmesi için gerekli görülmektedir.

3. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenme ortamları önemlidir. Öğrencilerin huzurlu, mutlu, moral motivasyonları yüksek, kendilerini ifade edebildikleri arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim içinde olduğu ortamlardır. Böylesi bir ortamın sağlanabilmesi için okulların mekân ve sınıf ortamlarında yaşanan problemlerin çözüme kavuşturulması önem arz etmektedir.

4. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler konu sayısının fazla olduğunu dolayısıyla yeterli zaman bulunmadığı görüşünde olduğundan, yeniden gözden geçirmekte fayda bulunmaktadır.

5. Yine araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinden beklenen destek yerine eleştiri aldığını belirttiklerinden ğretmen ve yönetici arasındaki iletişimi artıracak faaliyetlere hız verilmelidir.

KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- Akkoyunlu, B.- Erdem M. (t.y.) Yeni Öğretim Programları: Öğretmenlere Yönelik Eğitimde Drama Model Çalışması, İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Atlıhan, A.-Özel Eren, E.-Fidan, Ö.N (2007). MEB İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.
- Aytaç, K. (1992). Avrupa Eğitim Tarihi, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Boz, İ. (2003). Sınıf Yönetme Sanatı, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.-Seferoğlu, S.-Yağcı, E. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara. Pegem Yayıncılık,
- Durmuş, S. (2005). Öğrenme Perspektifler, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekiz, D. (2001). İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi, Trabzon: Derya Kitabevi.
- Erden, M.-Akman, Y. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergin, A. Birol, C. (2005). Eğitimde İletişim, Ankara: Anı Yayınları.
- Ferah, A. (2005). Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma, İstanbul: MEB yayınları.
- Işık, M. (2007). Televizyon ve Çocuk, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Karafilik, A. (2007). Öğrenmeyi Öğren, Ankara: Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Akara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2005). Ed. Uzman Öğretmenlik Baş Öğretmenlik, Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Kuş, E. (2003). Nicel – Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Küçükahmet, L. (2000). Ed. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım..
- Mamaç, H.-Ünsal, N.-Yavuz F.(2007). MEB İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Semih Ofset.
- Nas, R. (2000). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem ve Teknikler), Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Eren, H, N,Gözaydın. İ, Parlatur. T, Tekin. H, Zülfikar.(1998). Türk Dil Kurumu Yayınları:549 Sözlük Bilim Ve Uygulama Kolu Yayınları:1 Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Özden, Y. (1998). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özkan, E. (2007). Öğrenmeyi Öğret Bana, Konya: Bilgem Ünlversal Eğitim.
- Öztürk, C.-Dilek, D. (2002). Ed. Sosyal Bigiler Eğitimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Saban A. (2004). Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim, Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban A. (2005). Öğrenme ve Öğretme Süreci, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sanemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sönmez, V. (1998). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2005). Kuramdan Uyulamaya Öğretim Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tonguç, H.İ. (2004). İlköğretim Kavramı, Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Ankara: Lazer Ofset.
- Vural. B. (2005). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A.-Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, H. (2002). Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun!..., Konya: Çizgi Kitabevi.

MAKALELER

Akar, H.-Yıldırım, A.(2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması.

[http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/progrmSONdoc.\(19.05.2007\)](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/progrmSONdoc.(19.05.2007))

Altıparmak, M. – Nakiboğlu. Lise Biyoloji Labaratuvarında “İşbirlikli Öğrenme” Yönteminin Tutum ve Başarıya Etkisi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz, 1 (1) (<http://www.tebd.gazi.edu.tr>) (20.04.2006)

Asan, A.- Güneş, G. Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği: (<http://www.egitim.aku.edu.tr/aasan.doc> (07.05.2006).

Atasoy, B. - Kadayıfçı, H. -Akkuş, H. (2003). Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramları ve Bunların Giderilmesi Üzerine Yapılandırıcı Yaklaşımcı Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1). (<http://www.tebd.gazi.edu.tr>) (07.05.2006)

Bukova, E. - Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Plot Uygulamasının Değerlendirilmesi, Kavram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Kasım, 5(2), ss. 345-420

Çerçi, A. - Semerci, Ç. (2004). Yapılandırıcı Bilimsel Çıraklık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulamaları Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi. (<http://www.tebd.gazi.edu.tr>) (10.05.2006)

Çınar, O. - Teyfur, E.-Teyfur, M. (2006) İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi S. 11. Bahar.

Çiçek, A. (2005). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı <http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com>. (13.07.2007).

Çivi, C. (2007) “Öğrenmeyi Öğrenmek”, Eğitime Yeni Bakışlar, ed. A. Murat Sümbül, Ankara: Mikro Basın Yayın Dağıtım, ss.199-201.

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. Sınıfta Demokrasi Yayınları. ([http:// www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr)) (01. 04. 2006).

- Ekinci, N. (2005). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”, Eğitimde Yeni Yönelimler, ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.91-107.
- Ercan, O. (2004). Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ağustos-Eylül, sayı:5455. <http://.yayim.meb.gov./arsiv/eyayinlar1.htm>
- Ergün, M.(2003). Öğrenme ve Öğretimin Kuramsal Temelleri. (<http://.www.eğitim.aku.edu.tr/gelisim.htm>) (06.08.2006).
- Ersoy, A. (2006). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırılmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirmesi. <http://www.alersoy@anadolu.edu.tr> (10.05.2006)
- Güçlü, Y.- Ersözlü, Z. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Akademik Başarılarına ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi. H (20.04.2006)
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırılmacı Öğrenme Sürecinde Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), (ss. 345-420)
- Karaağaçlı, M.- Mahiroğlu, Ahmet. (2005) Yapılandırılmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16, S: 47-63
- Sönmez, M (2006). Öğrenci Merkezli Eğitim http://mail.baskent.edu.tr/~20194358/proje1/ogrenci_merkezli.htm(13.04.2006)
- Şahan, H.H. (2005) “İnternet Tabanlı Öğretim”, Eğitimde Yeni Yönelimler, ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.223-234.
- Şahinel, M, (2005). “Etkin Öğrenme”, Eğitimde Yeni Yönelimler, ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.145-161.
- Şaşan, H. (2002).Yapılandırılmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim 74-75, s. 49-52
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Güz, 8(1-2), ss:68-75
- Yurdakul, B. (2005) “Yapılandırılmacılık”, Eğitimde Yeni Yönelimler, ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık ss.39-61

TEZLER

- Ayar, R. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Can, T. (2004). Oluşturmacı, Yaklaşım Yabancı Dil olarak İngilizce öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacılık: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü.
- Gümüş, O. (2006). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlk Öğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güngör, S. (2005). Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımın Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Protfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
- Özmen, G. Ş. (2003). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sağiroğlu, Z. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Ünitelere Uygulanması: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Tarih Eğitimi.
- Sağlam, H.İ. (2006) Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerin Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Er z urum: (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi: (Yayınlanmamış DoktoraTezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

ÇEVİRİMCİ

meb:www.mpm.org.tr (19.06.2007)

<http://www.logomotif.com.tr/ogretmenler/makaleler/Detay.asp?ID=4>

EK: SORU VE GÖRÜŞME FORMLARI

1. SORU FORMU

EĞİTİM DURUMLARI		Hiçbir Zaman	Nadir	Arasına	Sıklıkla	Her Zaman
1	Öğrencilerimin, dersin hedeflerini belirlemelerine olanak sağlarım.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin, öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin, bir ders içerisinde yapılacak etkinlikleri belirlemelerine izin veririm.	1	2	3	4	5
4	Ders akışı içerisinde konu öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde dersi bu yönde işlemeye devam ederim.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimin konu ile ilgili var olan bilgilerini öğrenirim.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerimin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerime, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorarım.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimin, oluşturulan gruplarda bilgi alışverişi yaparak, güven ve iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerimin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarını sağlayacak bilgi akışını gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplarım.	1	2	3	4	5
13	Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenlerim ve uygularım.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerimin ilgisini çekecek ders materyalleri kullanırım.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerimin ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için velilere durum bildirimini (mektup, toplantı, vs.) yaparım.	1	2	3	4	5
16	Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerimin farklı açılardan düşünmelerini ve tartışmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri için onlara rehberlik ederim. (örneğin, internet adresleri, kitap ve dergi isimleri önerme).	1	2	3	4	5

SINIF İÇİ İLETİŞİM VE SINIF		Hiçbir Zaman	Nadir	Arasıra	Sıklıkla	Her Zaman
18	Sınıf içerisinde öğrencilerimle karşılıklı (iki yönlü), saygıya dayalı iletişimi sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin, normal ses tonu ile konuşmaları benim veya diğer arkadaşlarının dikkatini çekmek için yeterlidir.	1	2	3	4	5
20	Normal ses tonumla konuşmam öğrencilerimin dikkatini çekmek için yeterlidir.	1	2	3	4	5
21	Sınıf içinde alınan kararlar hem öğrenciler hem de benim açımdan demokratiktir.	1	2	3	4	5
22	Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerimin kararlar almalarına izin veririm.	1	2	3	4	5
23	Sınıfımızda sınıf yönetimi ile ilgili bir sorun yaşanırsa öğrencilerimi bu sorunun çözümüne katılmalarına teşvik ederim.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerim arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	Her öğrencimin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5

DEĞERLENDİRME		Hiçbir Zaman	Nadir	Arasına	Sıklıkla	Her Zaman
26	Öğrencilerimin, iletişim, deney ve gözlem yapma, tahmin etme ve sınıflandırma gibi becerilerini değerlendirmek için gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerimin bireysel veya grup halinde yaptıkları araştırma ve projeleri değerlendiririm.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerimin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
29	Öğrencilerimin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yaparım.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerimin konu ile ilgili akıllarından geçenleri ve duygularını bana gösterebilecek günlükler tutmasını isterim.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerden kendilerini değerlendirmelerini isteyerek, değerlendirme işlemine öğrencilerimi dahil ederim.	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerden grup arkadaşlarını ve kendi gruplarını değerlendirmelerini isterim.	1	2	3	4	5
33	Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isterim.	1	2	3	4	5

FİZİKİ DURUM		Hiçbir Zaman	Nadir	Arasıra	Sıklıkla	Her Zaman
34	Sınıf içerisinde öğrencilerimin çalışmaları sergilenir.	1	2	3	4	5
35	Sınıftaki sıra, sandalye ve diğer eşyalar, öğrencilerimin öğrenmelerini daha rahat gerçekleştirmeleri için ayarlanabilir.	1	2	3	4	5
36	Sınıftaki eşyalar, yapılacak etkinliğe göre hareket ettirilebilir.	1	2	3	4	5
37	Sınıftaki oturma dizaynını ayarlarken öğrencilerimin de görüşlerini alırım.	1	2	3	4	5
38	Sınıf içerisinde öğrencilerim bilgi alışverişinde bulunmak için rahat hareket edebilirler.	1	2	3	4	5
39	Sınıfımız ve okulumuz gerekli teknolojilerin (video,TV, bilgisayar) kullanımına uygundur.	1	2	3	4	5
40	Sınıfımız birden fazla etkinliği yapabilecek kadar geniştir.	1	2	3	4	5
41	Sınıf mevcudu, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmeleri için uygundur.	1	2	3	4	5

ETKİNLİKLERİ UYGULARKEN KARŞILAŞILAN SORUNLAR		Hiç Katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamen Katılıyor
42	Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğum için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.	1	2	3	4	5
43	Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.	1	2	3	4	5
44	Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zaman yetmez.	1	2	3	4	5
45	Ders saatlerinin sınırlı olması bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.	1	2	3	4	5
46	Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin, seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda onlar için gerekli bilgilerin tam olarak verilmeyeceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
47	Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.	1	2	3	4	5
48	Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.	1	2	3	4	5
49	Farklı etkinlikler konusundaki bilgimin yeterli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50	Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklara sahip değilim.	1	2	3	4	5
51	Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyorum.	1	2	3	4	5
52	Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.	1	2	3	4	5
53	Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman alıyor.	1	2	3	4	5
54	Sınıfların karabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamıyorum	1	2	3	4	5
55	Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
56	Okul yöneticileri yenilik taraftarı değil, değişik etkinlikler yaptığım zaman tepki görüyorum.	1	2	3	4	5
57	Diğer öğretmenler de farklı etkinlikler uygulamadığı sürece tek başıma farklı etkinlikleri uygulamanın bir anlamı olduğuna inanmıyorum.	1	2	3	4	5
58	Öğrencileri var olan sınavlara hazırlayabilmek için farklı değerlendirme yöntemleri değil çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır.	1	2	3	4	5
59	Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
60	Okulumuzda bir fen laboratuvarı bulunmuyor.	1	2	3	4	5
61	Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil.	1	2	3	4	5
62	Ekonomik yetersizliklerden dolayı bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanamıyorum.	1	2	3	4	5
63	Teknolojiden yararlanma (video, slayt izletme, kaset dinletme, bilgisayar vs.) olanağım yok.	1	2	3	4	5
64	Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenleyemiyorum.	1	2	3	4	5
65	Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.	1	2	3	4	5
66	Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğim kütüphaneler yeterli değil.	1	2	3	4	5

2. GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırlamakta olduğum Yüksek Lisans tezi için derslerinizin işlenişine ilişkin olarak bazı uygulamalarınızı öğrenmek istiyorum. • Görüşme süresince söylediklerinizin tümü sadece bu araştırmada kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz de yer almadığından tamamen gizli kalmış olacaktır. • Başlamadan önce söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? • Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ders sonunda ulaşılmaması beklenen hedefleri, işlenecek konuları ve yapılacak etkinlikleri nasıl belirliyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin konu ile ilgili var olan bilgilerini nasıl öğreniyorsunuz? Yeni bilgilerle ilişki kurmalarını nasıl sağlıyorsunuz?
3. Derslerinizin işleniş sırasında hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? **NASIL?**

- Beyin fırtınası:
- Kavram haritaları:
- Tartışma:
- Problem çözme becerileri:
- Proje çalışmaları:
- İşbirlikli öğrenme:
- Deney ve gözlem yapma:
- Eğitsel oyunlar – rol yapma:
- Buluş yoluyla öğrenme:
- Bilgisayar destekli öğretim:
- Olay tabanlı öğrenme:

Düşünmeye yönelik sorular:

Diğer:

4. A) Öğrencilerinizin nasıl öğrendikleri konusunda bilgi topluyor musunuz? Nasıl?

B) Sınıfınızdaki farklı şekillerde öğrenen öğrencilere göre dersinizi yönlendiriyor musunuz? Nasıl?

5. A) Ders işlenişi sırasında hangi araç ve gereçleri kullanıyorsunuz?

B) Öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçler nelerdir?

C) Teknolojik gelişmelerden yararlanabiliyor musunuz?

6. Öğrenciler değerlendirme sürecine hangi ölçüde katılıyorlar? Nasıl?

7. A) Değerlendirmeyi ne zaman yapıyorsunuz?

B) Hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?

8. Sınıfın fiziksel koşullarını nasıl ayarlıyorsunuz?

9. A) Sınıfınızdaki kuralları nasıl belirliyorsunuz?

B) Sınıf yönetimi sorunları nasıl çözülüyor?

10. Sınıftaki öğrenci sayısı yaptığınız etkinlikleri nasıl etkiliyor?

11. Resmi ilköğretim okullarında görevli ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki örtüşen yönler nelerdir?