T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Demet AĞLAGÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2009

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Demet AĞLAGÜL

Danışman : Öğr. Gör. Dr. Birsel AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Öğr. Gör. Dr. Birsel AYBEK
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elamanlarına ait olduklarını onaylarım.
……/…../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdür Vekili

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Demet AĞLAGÜL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Öğr. Gör. Dr. Birsel AYBEK
Haziran 2009, 132 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı;ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini belirleme ve bu becerilerin çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Araştırma tarama modelinde düzenlenmiştir. Çalışma grubunu, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarından rastlantısal olarak belirlenen okullardaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak için ,öğretmenlere uygulanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği",öğretmenler hakkında kişisel bilgi edinmek için uygulanan kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesi için , SPSS 15. 0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verileri analiz ederken,cinsiyete göre grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deneyime göre grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizli(Anova) kullanılmıştır. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" nin güvenilirlik analizinde madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık,Yapılandırmacı öğrenme Ortamı,Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği, Bilgiyi yapılandırma, Sosyal Bilgiler.

ABSTRACT

THE EVOLUATION OF THE CLASS TEACHERS' SKILLS TO ORGANIZE CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT IN THE FIFTH GRADE OF SOCIAL STUDIES

Demet AĞLAGÜL

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Inst. Dr. Birsel AYBEK
June 2009, 132 pages

In this research, it is aimed to determine what level of the class teachers build a constructivist learning environment in the fifth grade of social studies and skills to the construct of the constructivist learning environment indicate any differences according to different variables(experience ,gender).

The research has a search model . The work group includes 117 class teacher of the primary school dependt on Adana,Yüreğir-Seyhan. In this research data have been collected with "Constructivist Learning Environment Scale", "Personel Information Form" prepared for determining students' personal information , "Interview Form" .

For the analysis of the data obtained in this research, the program called SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 for Windows Evaluation Version has been used. In the analysis of the data for the comparison of according to gender groups and according to the ınstruction for educational approachs groups Independent Samples T-Test have been used. For the comparisons of experience groups one-way Variance Analysis (ONE-WAY ANOVA) have been used. The reliability of "Constructivist Learning Environment Scale" tested with ıtem- total correlatin and Cronbach alpha.

The result of this research determined that class teachers use principles of constructivist educational approach and skills to the construct of the constructivist

learning environment like each other in the fifth grades of the social studies. Teachers' skills to the construct of the constructivist learning environment indicate any differences according to experience. Teachers' skills to the construct of the constructivist learning environment indicate any difference according to gender.

Keywords: Constructivism, Constructivist learning environment, Constructivist learning environment scale, Construct Knowledge ,Social Studies.

ÖNSÖZ

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında oluşan hızlı gelişim ve ilerlemenin meydana getirdiği bilgi patlaması içinde yaşadığımız çağı derinden etkilemektedir. Bilim ve teknolojik gelişimle birlikte sürekli değişen ve gelişen bilgi, bilginin anlamına ilişkin soruları da gündeme getirmiştir. Toplumda egemen olan inanç ve değerler değiştiğinde insana, evrene ve bilgiye de bakış açısı değişir. İçinde yaşadığımız yüzyılın ortalarında başlayan son çeyreğinde yoğunlaşan paradigmatik değişimler eğitim sistemini de değişime zorlamıştır. Yeni paradigmalar pozitivist geleneğin egemen olduğu eğitim sisteminde değişime ve dönüşüme neden olmuştur. Günümüzde Türk Eğitim Sisteminde de bu doğrultuda yeniden yapılanma sürecine girilmiş ,toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte bilgiyle ve öğrenmeyle ilgili yeni anlayışları yansıtan yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınarak 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur.

Yapılandırmacılık yaklaşımı bilginin oluşturulmasıyla ilgili yeni yaklaşımları yansıtmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey bilgiyi hazır almaz,kişi çevresiyle etkileşerek ,varolan bilgisiyle karşılaştırarak,analiz ederek kendi bilgisini oluşturur. Bu anlayış eğitim durumlarında öğretmenlere verilen görevlerde değişiklik yapılmasına neden olmuş öğretmene yeni ve farklı görevler yüklemiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımın gerektirdiği öğrenme ortamını ne ölçüde uygulayabildikleri problem oluşturmaktadır. Temelinde nitelikli, araştıran,sorgulayan,demokratik vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinde yaparak yaşayarak öğrenme,yaşam içerisinde öğrenme,öğrendiklerini uygulama etkinlikleri yapılandırmacılık yaklaşımıyla etkili bir şekilde uygulanabileceği göz önüne alınarak sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde bu yaklaşımı kullanmalarının çok önemli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 2005'de uygulamaya konan ilköğretim Programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin beşinci sınıf öğretmenleri tarafından ne derece uygulandığını belirleyen ve çeşitli değişkenler açısından bu becerileri inceleyen bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerine yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği ve görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bir çok kişinin katkıları olmuştur.Bu kişilerden öncelikle araştırmanın her aşamasında çalışmalarımı titizlikle inceleyen ,görüş fikir ve önerileriyle beni yönlendiren, ilgisi,desteği ve tüm içtenliğiyle deneyimlerini paylaşarak yol gösteren danışman hocam sayın Öğr.Gör. Dr.Birsel AYBEK'e çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımla ilgili her aşamada görüş ve önerileriyle beni destekleyen, hoşgörü ve tecrübesiyle her zaman yardımcı olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ; yüksek lisans eğitiminde akademik çalışmalarıma çok değerli katkılarından dolayı, çağdaş ve aydınlık fikirleriyle bana yol gösteren hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a , Yrd. Doç. Dr. Mahinur Coşkun KARATAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI'ya, Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bölümdeki tüm hocalarıma ve projemi destekleyen Ç. Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF2009YL6) teşekkür ederim.

Öğrenim hayatımın başından bu güne kadar sonsuz sabır ve anlayışla bana yardımcı olan, eğitimim için her türlü fedakarlıkları yapan , her zaman yanımda olan ve hayatımı kolaylaştıran annem Sabiha AĞLAGÜL ve babam Yusuf Ziya AĞLAGÜL'e ; beni destekleyen ve her zaman yanımda olan ablam Ela AĞLAGÜL ve kardeşim Cahit Can AĞLAGÜL'e en içten ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Demet AĞLAGÜL

Haziran, 2009

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET…… ii
ABSTRACT……iv
ÖNSÖZ……vi
TABLOLAR LİSTESİ……xii
EKLER LİSTESİ……xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem……2
1.2. Araştırmanın Amacı……8
1.3. Araştırmanın Önemi……8
1.4. Sayıltılar……10
1.5. Sınırlıklar……10
1.6. Tanımlar……11
1.7. Kısaltmalar……11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar……12
2.1.1. Eğitim Programı……12
2.1.2. Program Geliştirme……13
2.1.3. Sosyal Bilgiler Tanımı ve Özellikleri ……15
2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları……17
2.1.4.1.Evrensel Amaçlar……18
2.1.4.2. Ulusal Amaçlar……19
2.1.5. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi……20
2.1.6. 2005'de Uygulamaya Konan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı……21

2.1.6.1. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu ve Temel Yaklaşımı……..…22
2.1.6.2. Programın Yapısı……..…….....23
2.1.7. Öğrenme Kuramları……...……28
2.1.7.1.Davranışçı Kuram……..……29
2.1.7.2.Bilişsel Kuram…….……...30
2.1.8. Yapılandırmacılık……..…….31
2.1.8.1.Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri…….…….……36
2.1.8.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık……..37
2.1.8.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık……...….39
2.1.8.1.3.Radikal Yapılandırmacılık……..42
2.1.8.2. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri ve Öğeleri…..……..42
2.1.8.3. Yapılandırmacı Öğretmen Rolleri ……...…….47
2.1.8.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı……..55
2.1.8.4.1. Yapılandırmacı Öğrenmede Araç-Gereçler……...…..58
2.1.8.4.2.Yapılandırmacı Öğrenmede Ölçme Değerlendirme.....60
2.1.9. Yapılandırmacı ve Geleneksel Yaklaşımların Karşılaştırılması……...…..62
2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar……...……..…66
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……...……66
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……..…72
2.2.3.Konu İle İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi……...……74

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli …….....76
3.2. Çalışma Grubu ……..... 76
3.3. Veri Toplama Araçları …….....77
3.4. Verilerin Toplanması …….....81
3.5. Verilerin Analizi …….....82
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi……...……82
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi……...…….83

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……....84
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……..96
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……...97
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……...98
4.4.1. Programın Gerektirdiği Yapılandırmacılık Etkinlikleri ve Yararlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri……...…….99
4.4.2. Programı Uygulamada Eksik Görülen Kısımlar Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri……...…….…..…100
4.4.3. Programı Tanıtma Amacıyla Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri…….……..……101
4.4.4. Derste Kullanılan Materyaller Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri…….101
4.4.5. Değerlendirmede Kullanılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri……102

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar……...……...103
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar……..…...…103
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar……...……....110
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar……...……....112
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar……..……..113
5.1.4.1. Programın Gerektirdiği Yapılandırmacılık Etkinlikleri ve Yararlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar ……..114
5.1.4.2. Programı Uygulamada Eksik Görülen Kısımlar Konusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar……...……114
5.1.4.3. Programı Tanıtma Amacıyla Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Tartışma ve Yorumlar……..……....116
5.1.4.4. Derste Kullanılan Materyaller Konusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar……...…116

5.1.4.5.Değerlendirmede Kullanılan Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorumlar …….....117

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar……..……..……..118
6.2.Öneriler……....……...119
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler…….……..119
6.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler……...……..…...121
KAYNAKÇA……..……...……122
EKLER…….……..…..128
ÖZGEÇMİŞ.....132

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....77
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Dağılımı……..…77
Tablo 3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği İç Tutarlılık Katsayı Değerleri….79
Tablo 3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları……..79
Tablo 4.1."Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne Verilen Yanıtlara İlişkin Betimsel Değerler……..…84
Tablo 4.2. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne Yer Alan Maddelere İlişkin Betimsel Değerler…….85
Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri……..…88
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Kavramsal Alt Çelişkiler Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri…….……89
Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri…….……90
Tablo 4.2.4. Materyallerin ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması Boyutuna Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri……...91
Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Yansıtma Ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri……...……...92
Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri…….……94
Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri……...95

Tablo 4.3.1. Deneyim Yıllarına Göre Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……...…….……..96

Tablo 4.3.2. Farklı Deneyimlere Sahip Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" Cevaplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları…….……97

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları…….……..……98

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Kişisel Bilgi Formu……..……..……...…128
EK 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği…….....……..129
EK 3. Görüşme Formu……...……...……130
EK 4. Resmi İzin……...……..……..…....131

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sisteminde yeni arayışlara yol açan yeni paradigmalar, toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin değişmesi sonucu ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlardır. Bilginin doğasına ilişkin temel bakış açılarından biri olan pozitivizme göre bilimsel doğrular tek ve mutlak doğrulardır ve tartışılamazlar . Günümüzde bu inanç yerini mutlak bilginin olmadığını kabul eden post pozitivist anlayışa bırakmıştır. Buna göre bilgi toplumsal bir oluşumdur ve insanlar bilgiyi olduğu gibi almayıp kendilerine göre anlamlandırırlar. Bilgi onu üreten kişinin inanç ve değerlerinden soyutlanamaz. Pozitivizme bir tepki olarak ortaya çıkan bu yeni değerleri pozitivist bir yapı içerisinde değerlendirmek olanaksızdır. Yeni paradigmalar yapı ve işleyişi ile pozitivist geleneğin egemen olduğu eğitim sisteminde topyekün bir değişimi, yani dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin değişmesi vardır. Eğitim sisteminin kendisinden beklenen ülkenin ihtiyacına uygun insan gücü yetiştirme rolünü yerine getiremediği görüşünde birleşen politikacılar ve eğitimciler tarafından yeniden yapılanma, sistemin tıkanıklığını giderecek yenileşme zemini olarak görülmektedir (Özden, 2003).

Yeni anlayışa göre; eğitim, bilginin aktarılmasına yönelik değil bilgi üretmeye yönelik düzenlemeler olarak görülmelidir. Yeni eğitim anlayışında bilginin geçici olduğu, derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı, öğretmen-öğrenci arasında etkileşimine yer verildiği çok yönlü zihinsel gelişim amaçlanmaktadır (Aytaç, 2000).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişimi Türk eğitim sistemine ve programlarına yansıtmak bir zorunluluk halini almıştır.

Türkiye'de yeni geliştirilen eğitim programlarının içeriğini bireyin merkeze alındığı, öğrencini kendi yaşantılarının ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı bir anlayış dikkat çekmektedir. 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının

içeriğinde yer alan öğrenen merkezli eğitim anlayışlarının kökenlerinde yapılandırmacı bir bakış açısı olduğu görülmektedir (Yanpar, 2006).

Tüm Türkiye'de bir tek eğitim programı uygulanmasına karşın sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte sınıflarda öğrenme –öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme –öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve inançları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde bir eğitim yaptığını söylemek pek doğru olmayabilir. Ancak her öğretmenin eğitim ve öğretime bir bakış açısı vardır ve inançları sınıf içinde öğretimin nasıl yapıldığını etkilemektedir (Korkmaz, 2007).

1.1. Problem

Bir ülkede etkin olan öğrenme anlayışı, tüm eğitim öğretim sürecini derinlemesine etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrenme ortamını nasıl düzenleyecekleri, hangi etkinlikleri yapacakları, değerlendirme sürecinde neler yapacakları, benimsenen öğrenme anlayışını temel alan programda açıklanmaktadır. Programın temel aldığı öğrenme anlayışları da bilim felsefesi alanındaki gelişmelerle doğrudan ilgilidir. Bilim felsefesi alanındaki gelişmeler sonucunda ortaya çıkan felsefi akımlar sadece bilginin ne olduğunu ve nasıl üretildiğini açıklamakla kalmaz aynı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusuna da açıklık getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Uzun yıllardan beri bilim tarihindeki hakimiyetini sürdüren pozitivist/akılcı felsefi akımı gerçeğin bireyin dışında ve birey tarafından keşfedilir, ortaya çıkarılır olduğunu savunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu akıma göre gerçeklik ya da genel anlamıyla bilgi nesneldir. Bütün bireyler farklı özelliklere sahip olsalar dahi aynı tek bilgiyi keşfedebilir. Bu akımın bir uzantısı olan ve yıllardır eğitim sistemine yön veren davranışçı öğrenme kuramı;bilginin bireyin dışında ve nesnel olduğunu kabul eder. Davranışçı öğrenme teorisi bilginin değil, davranışın nasıl kazanıldığı üzerinde odaklanmıştır. Davranışçılara göre açık ve doğrudan ölçülemediği için öğrenme süreci davranışlara bakılarak izlenebilir (Aşıcı, 2005).

Son yıllarda pozitivist/akılcı akımın geçerliliğini sorgulayan yeni bir akım yükselişe geçmiştir. Yapılandırmacı/yorumlamacı olarak isimlendirilebilecek bu akım, bilginin keşfedilmeyi bekleyen ve bireyler arasında değişim göstermeyen nesnel yapısını reddetmektedir. Söz konusu akım bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, bilginin ortaya çıkarılmak yerine bireyin zihninde yapılandırıldığını savunur. Öğrenen, mevcut bilgisi doğrultusunda yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısı ile anlamlandırmaya, ilişkilendirmeye çalışır. Bilgi tamamen birey yapımı bir üründür. Bu nedenle de tamamıyla özneldir. Geleneksel bilgi aktarımı anlayışının aksine yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenci öğrenme sürecinde tamamen aktiftir. Geleneksel anlayışın bilgi oluşumunda farklılık olmayacağı varsayımı burada yerini bilgi oluşumunda çoğulculuk varsayımına bırakmıştır. Diğer bir değişle öğrenciler öğretmenlerinden aynı anlatımı dinleseler dahi mevcut düşünme biçimlerindeki farklılıktan dolayı kendilerine sunulan bilgiyi farklı yorumlar farklı anlamlandırır (Kabapınar, 2005). Bu durum, öğretmene geleneksel "bilgi aktarıcı" rolünden farklı bir işlev yüklemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler öğrencinin fikir üretebilmesi, görüşlerini açık bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak için farklı öğretim yöntemlerini derste uygulayabilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin kendi bilgisini oluşturabilmesi için uygun ortamları sağlamalı ve onlara rehberlik edebilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğretmen, "öğrencinin varolan bilgisi ile yeni bilgi arasında köprü kurmasına yardım eden rehber" olarak görülmektedir. Bu çerçevede öğretmen, öğrencilerin yeni bilgiyi öğretim öncesi düşünme biçimlerini kullanarak yorumlayacağı, tartışacağı ve yorumlarının doğruluğunu sınayacağı etkinlikler tasarlamak durumundadır (Kabapınar, 2005). Öğretim öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, ayrıca öğrenciye bilgileri yapılandırmak ve bu bilgilerin geçerliliğini sınayabilmek için öğretmen ve öteki öğrencilerle karşılıklı işbirliği içinde çalışabileceği toplumsal bir alan sunmalıdır. Öğretmenler sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme görevleri sağlamalıdır.

Öğretim uygulamalarının tasarlanmasında öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin rolü öğrenciye yardım etme, işbirliği yapmadır (Saban, 2000). Öğretmen öğrencilerle diyalog kurar, öğrencilerin

kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olur. Öğretmenin işlevi etkileşimi ve tartışmayı sağlamaktır. Öğrencilerin ilgi ve sorunlarına önem verilir. Öğrenciler grup içerisinde çalışırlar. Değerlendirme testlere ek olarak öğrenci çalışmalarını, gözlemlerini, bakış açılarını da içerir. Öğrenilen bilgilerin işlevsel olmasına önem verilmektedir. Ürün kadar süreç de önemlidir. Öğrenme öğrencilerin önbilgileri üzerine kurulur ve etkileşimlidir (Şimşek, 2004). Yapılandırmacı bakış açısına sahip bir öğretmen öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine, ön bilgilerini işleyerek rafine etmesine, diğer insanlarla ve bilgi kaynakları ile etkileşime girmesine yardımcı olur. Öğretmen bireysel yapılandırmaları destekler, uyarır fakat katı bir şekilde yönetmekten kaçınır. Öğrencilerin değişik bakış açıları için toleranslı olmalarını özendirir. Buna göre öğretmenin işlevi daha çok öğrenme ortamının düzenlenmesinde hangi öğrenmelerin teşvik edileceği ve farklı çözümler için üzerinde birlikte çalışılarak problemlerin belirlenmesi ile ilgilidir (Şimşek, 2004, 126).

> Yapılandırmacı bir sınıfta içerik tek kaynaktan sunulmaz. Öğrencilere konu ile ilgili farklı görüşleri tanıyabilmeleri için birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları öteki materyaller sağlanır. Öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak hem kendilerine, hem de arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu bütüncül olarak sunulur ve öğrenci bütünden parçalara doğru ilerler. Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle, hem öğrencilerin kendi öğrenme planlarını hazırlamalarına, hem de tüm öğrencilerin aynı bilgileri öğrenmeleri yerine her öğrencinin farklı şeyler öğrenebilmesine izin verilir. Öğretmen bilgi aktaran değil, öğrenciye yardım eden biri konumundadır. Yapılandırmacı sınıfta öğrencinin her aşamada söz hakkı vardır. Yapıcı etkinlikler bu yönüyle sınıf iklimini demokratikleştirmektedir (Deryakulu, 2002, 67-69).

Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde kendilerine verilen aşırı özgürlük ve etkinliklerin çokluğu, öğrencilerde istenmeyen öğrenmelere neden olabilmektedir. Eğer karmaşık problemlerin çözümü çok fazla etkinlik içerir, fakat bunun yanında dışarıdan yeterli ve uygun yardım sağlanamazsa, bu bireysel öğrenme olasılıklarına ilişkin beklentileri artırabilir ve öğrenmede başarıyı azaltabilir (Şimşek, 2004).

Öğrencilerin kendi düşünme şemalarını oluşturmak için araştırmaya dayalı dersler planlamak karmaşık ve zaman alıcıdır. Fakat çok etkilidir. Öğretmenler öğrencilere kendi düşünme şemalarını oluşturmak için önceki bilgi ve deneyimlerini kullanmaya iten aktiviteleri uyguladıklarında öğrenmeyi anlamlı kılarlar. Bu nedenle öğretmenin yönlendirdiği aktiviteler, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerini kullanmasına yardım edecek aktiviteler olmalıdır (Yanpar, 2006, 89).

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili tüm sıralanan özellikler dikkate alındığında yapılandırmacı sınıf atmosferi oluşturma zor bir süreç olduğu düşünülmektedir. Özellikle okullarda öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı öğretim yöntemlerini uygulama taraftarı olmadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı kuram hakkındaki teori eksiklikleri düşünüldüğünde, yapılandırmacı kuramın yeterince tanıtılmadığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını hazırlarken çeşitli problemlerle karşılaşabileceği düşünülmektedir.

Özellikle demokratik vatandaş yetiştirme, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturma, bilimsel düşünmeyi esas alma gibi amaçları içeren Sosyal bilgiler dersi gibi yaşamla içi içe olan derslerde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması çok daha etkili olduğu düşünülmektedir. Temelinde nitelikli, araştıran, sorgulayan, demokratik vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinde yaparak yaşayarak öğrenme, yaşam içerisinde öğrenme, öğrendiklerini uygulama etkinlikleri yapılandırmacılık yaklaşımıyla etkili bir şekilde uygulanır. Yapılandırmacı yaklaşımın özellikle Sosyal Bilgiler dersinde etkili olduğu sonucuna varan araştırmalardan (Yanpar, 2001;Akt. Yanpar, 2006) hareketle sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde bu yaklaşımı kullanmalarının çok önemli olduğu görülmektedir. Bu düşünceler de öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf atmosferi oluşturmada ne kadar başarılı oldukları sorusunu oluşturmaktadır. 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının da yapılandırmacı öğrenmeyi temel aldığı düşünülürse öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlamadaki beceri düzeyleri aynı zamanda yeni programı uygulamadaki başarı düzeylerini de belirleyebilmektedir (Yanpar, 2006). İlköğretim 5. sınıflarda ilköğretim ikinci kademeye geçiş aşaması oluşturduğu için ve konuların bilgi düzeyinin artması sebebiyle öğretmenlerin öğretimde sınavlara ağırlık verebileceği düşünülerek tüm bu nedenlerle beşinci sınıflarda yapılandırmacı öğretimin uygulanıp uygulanmadığı, ne derecede uygulandığı

merak konusu olmuştur. Bu bakımdan bu araştırmanın örneklemini beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır.

Yukarıdaki düşünceler bu araştırmaya başlangıç noktası oluşturmuştur. Kuramsal araştırmaların yanı sıra alan çalışmasının sonuçlara vereceği destek düşünülerek, Adana ili örneğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme yeterliliklerinin ölçülmesine karar verilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliliklerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesin sosyal bilgiler ve yapılandırmacı öğrenme alanında yapılan çalışmalara katkı sağlayarak bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de yapılandırmacı öğrenme, öğretmenlerin uygulaması açısından incelenmişse de (Yılmaz, 2006; Tatlı, 2007; Savaş, 2006;Kalender, 2006; Saygın, 2003; Özkan, 2001) sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanması konusunda az sayıda çalışmaya (Ekinci, 2007, Sağlam, 2006;Karaduman, 2005;Çelebi, 2006)ulaşılabilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğretim konusunda öğretmenlerin görüşlerine yer veren çalışmalara (Deniz, 2006;Aydın, 2007) da ulaşılabilmiştir.

Bu araştırmada incelenen ders sosyal bilgiler dersidir. Yapılan alan yazın taraması göstermektedir ki sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini konu alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenler, öğrencilere önceki bilgilerini ve deneyimlerini kullanmaya itecek aktiviteleri uygulayarak öğrencilerin kendi düşünme şemalarını oluşturabilir ve öğrenmeyi anlamlı kılabilir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin önbilgilerinin olduğu durumlarda kullanılabilir. Yapılan araştırmalar özellikle sosyal bilgiler dersinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yanpar, 2001;Akt. Yanpar, 2006). Sosyal Bilgiler dersi yaşamla iç içe olan bir derstir. Bu derste öğrenciler pek çok önbilgiye sahip olduğundan dolayı bireysel olarak ya da çoğunlukla grup çalışmalarıyla birlikte kendi öğrenmelerini kendileri oluşturabilirler. Sosyal Bilgiler dersinin temelinde nitelikli vatandaş yetiştirme vardır. Öğrencilerin en iyi yaparak yaşayarak öğrendikleri için yapılandırmacı yaklaşım

özellikle Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlayabilir (Yanpar, 2006).

Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarındaki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, bu yeterliliklerin mesleki deneyim, cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi, bu öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme hakkındaki görüşlerinin alınması sonucu elde edilen bulgular geleceği öngörme ve gerekli önlemleri alabilme konusunda yararlı olmuştur. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri belirlenerek 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının öğretmenlerin uygulaması açısından incelenmesi, etkinliklerin gözden geçirilmesi, gereği duyulabilecektir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim programındaki eksik yönler tespit edilerek düzenlemelerin yapılması gereği duyulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'de yeni bir uygulama olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemedeki yeterliliklerinde etkili olabilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemedeki yeterliliklerinde etkili olup olmadığı araştırma çerçevesinde incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmadaki yeterliliklerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği de merak konusudur. Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları için birincil kaynak ve araç gereçler gereklidir. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi için gerekli materyallerin temin edilmesi, özellikle sosyal bilgiler dersinde gezi, gözlem gibi öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi için gerekli ortam düşünüldüğünde;öğretmen veli işbirliğinin gereği göz önünde bulundurulduğunda;farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmadaki yeterlilikleri de farklı olabilir. Yapılandırmacı kuramın programda yer alan yeni bir yaklaşım olduğu ve öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulama konusunda bilgi eksikliklerinin olabileceği düşünüldüğünde 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının tanıtılması/uygulaması konusunda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programının yeterliliği, yeni program hakkındaki görüşlerinin tespiti yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme konusunda etkili olabilir.

Bu düşüncelerin ışığında bu araştırmanın problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur:

"İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşmakta mıdır?"

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı;ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlarla ilgili sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeleri (a) Tartışmalar ve görüşmeler (b) Kavramsal çelişkiler (c) Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma (d) Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (e) Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (f) Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (g) Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutlarında ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yeni program çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmayla öğretmenlerin yeni programın yapılandırmacı öğrenme uygulamalarını ne derecede uyguladıkları, hangi noktalarda problem yaşadıkları,

yapılandırmacı öğretimin farklı okullarda, farklı özelliklere sahip öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğretimin 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programında yansıtılış biçimi, yeterince anlaşılır olup olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmadaki yeterlilikleri ve yapılandırmacı öğretim yöntemi konusunda görüşleri doğrultusunda ilköğretim programının değerlendirilmesinde, elde edilen bulguların önemli yararlar sunacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler araştırma bulgularıyla; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlere hangi görevleri verdiğini, kendilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu, öğrenme ortamını yapılandırmacı öğretime uygun hale getirmek için ne yapmaları gerektiğini öğrenebilmişlerdir.

Literatür incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanması ilgili Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Ekinci, 2007, Sağlam, 2006; Karaduman, 2005; Çelebi, 2006;Karakuş,2006). Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim, cinsiyet değişkenleri açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini ele alan ve öğretmen görüşlerine yer veren herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu açıdan, araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak hazırlanmıştır (Vural, 2005). Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında ne derece başarılı olduğu belirlenmiştir.. Böylece 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının ne derece uygulandığı, etkili uygulanıp uygulanmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma ile ilköğretim programının uygulamadaki eksiklikleri tespit edilmiştir. Eğitim programcıları da araştırma sonucu elde edilen bulgularla ilköğretim programını yeniden gözden geçirme ihtiyacı hissedilebilmiştir.

Bu araştırma sonucunda ilköğretim programında ileride oluşabilecek eksikliklerin belirlenmesi sağlanmıştır. Eğitim programcıları yapılandırmacı öğretimin okullarda, farklı şartlarda uygulanabilirliğini tespit edilebilmiştir. Yapılan tarama çalışmasının 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının tanınmasına hizmet

edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla elde edilen bulguların böyle bir değerlendirmeye zemin hazırlayabilmesi önemli bir kazanç olarak düşünülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kuram hakkındaki görüşleri değerlendirilerek ilköğretim programın bu tespit ve fikirlere göre şekillendirilmesi sağlanabilmiştir.

Yukarıdaki amaçlar gözetilerek, sınıf öğretmenlerinim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin mesleki deneyim, cinsiyet değişkenleri açısından belirlenmesi ve bunun Adana ili ilköğretim okulları örneğinde ortaya konulması konu ile ilgili literatürdeki boşluğu dolduracağı ve gelecekteki araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülerek araştırmaya değer görülmektedir.

1. 4. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ni, kişisel bilgi formu sorularını ve görüşmede sorulan soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamı içinde seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin araştırma için gerekli verileri toplamada uygun bir araç olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarının 5. sınıf sosyal bilgiler dersi veren sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemedeki beceri düzeyleri hakkında elde edilen bilgiler "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nde yer alan sorular ve verilen cevaplarla bilgiler kişisel bilgi formuna verilen yanıtlar ve görüşme sonuçlarıyla sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Yapılandırmacılık: Bilginin bireysel ve sosyal olarak öğrenen tarafından oluşturduğunu kabul eden; öğrenenin objelerle ve olaylarla etkileşerek kendi kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandırdığı;öğrencilerin kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrendikleri düşüncelerini temele alan öğrenme yaklaşımıdır (Özden, 2003).

Sosyal Bilgiler: Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004, 17).

1. 7. Kısaltmalar

YÖOÖ:Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği
NCSS:Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde "Sosyal Bilgiler Dersi" ve "Yapılandırmacılık Yaklaşımı"na yönelik kuramsal bilgiler ile yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda sosyal bilgiler dersine ve yapılandırmacılık yaklaşımına yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı Varış (2000, 14)'a göre bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer. Eğitim programı eğitim amaçları doğrultusunda geniş olarak insan tecrübesine dayanan, dünü, bugünü ve yarını konu edinen öğretim programlarından;öğrencilerin bugünkü tecrübelerine dayanan faaliyet programlarından; öğrenciyi üç zaman boyutu içinde inceleyen ve danışma hizmeti sağlayan rehberlik programlarından oluşur.

Carter V. Good'un (Good, 1973, 157; Akt. Demirel, 2003) hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste anlamında kullanılmaktadır.

Cawell ve Campbell (Akt. Demirel, 2003), eğitim programını öğretmenlerin rehberliği altında öğrencilerin kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir. Demirel kendi tanımında ise eğitim programını öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenen yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır.

Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olarak tanımlanmalıdır. Program kavramını, yalnızca öğretim açısından görmek, okulların fonksiyonunu bilgi alışverişine indirgenmesine neden olmaktadır. Programda öğrenim içeriğini genişletmek, desteklemek ve onlara hayat tecrübeleri de kazandırmakta gerekmektedir. Bu gibi tecrübelerin ders içinde ya da ders dışında verilmesi eğitim programı kapsamında yer almasını etkilememektedir. Öğretim programını faaliyet programları ile birleştiren görüşe göre program dışı faaliyetler yerine programı destekleyen faaliyetlerden söz edilmesi gerekir (Varış, 2000).

Eğitim kasıtlı kültürleme yolu olarak düşünüldüğünde;eğitim programlarının planlı olması gerekir. Öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olduğundan, öğrenme yaşantıları eğitim programının önemli bir boyutunu oluşturmak durumundadır (Demirel, 2003).

2.1.2. Program Geliştirme

Program geliştirmeyi Demirel (2003, 5) eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır.

> Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabalarının tümüdür. Bu tanıma göre öncelikle, aşağıdaki yapısal ögelerin yer aldığı yazılı materyallerin düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının yapısı, birbiriyle dayanışma halinde olan aşağıdaki boyutları kapsar ve programı geliştirirken her bir boyutun değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gözlenir.

1. Programın geliştirileceği kurumun amaç ve işlevi
2. Programın genel amaçları
3. Programın kimlere verileceği
4. Programın ne zaman verileceği
5. Öğretim imkanı

6. Öğrenim alanı
7. Davranışsal amaçlar
8. Giriş davranışlarının saptanması
9. İçerik ve etkinlikler
10. Öğretim elemanlarının seçiminde uygulanacak kriterler
11. Süre ve ayrıntılı zamanlama
12. Uygulanacak yöntemler
13. Kullanılacak öğretim amaçları, yayınlar vb.
14. Destek faaliyetler
15. Sosyal faaliyetler
16. Maliyet/yarar
17. Değerlendirme
18. Gelişme programı (Varış, 1996, 15-16)

Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme–öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, içerik kavramı içinde de eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir.Öğrenme–öğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için seçilecek öğrenme–öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri düşünülmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde vurgulanan ise hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların kazandırılma miktarıdır (Demirel, 2003).

Demirel (2006)'e göre program geliştirme çalışmaları kapsamlı ve sürekli devam eden bir süreçtir. Program geliştirme çalışmaları okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin değiştirilmesini amaç edinir. Program geliştirmede, program öğeleri olan amaç (hedef), içerik (muhteva), öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasında dinamik ilişkiler vardır. Program boyutlarından birinde olan değişim sistemdeki diğer boyutları da etkilemektedir.

Program geliştirme uygulamalı araştırmalara dayanan bir süreçtir. Her araştırma ve sürecinde olduğu gibi, böyle bir sürecin de teorik temellere, geniş etüdlere dayanması gerekir. Eğitim programı, çocuklarda ve gençlerde istendik davranış değişikliği meydana getirmek üzere hazırlanmıştır. Eğitim politikası - teorisiyle ve

uygulama alanıyla ilişkilidir. Eğitim programı sürekli geliştirilen bir araçtır. Uygulama ile milli eğitim politikasını birleştiren köprü görevindedir. Eğitim çabalarının dağınık, tutarsız, geçici, amaçsız, anlamsız kalmaya mahkum olmaması için bu bağlantının kurulması çok önemlidir (Varış, 1996).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Tanımı ve Özellikleri

Sosyal bilgilerin tanımının yapılması konusunda sosyal bilgiler program anlayışının anavatanı olan ABD'de farklı tanımlamalar denenmiştir. Yıllar boyunca birbiriyle çelişen tanımlardan, işlev örtüşmesinden ve felsefi karmaşadan olumsuz etkilenen sosyal bilgiler alanında uzmanlar yeni tanımlama getirmek yerine çoğunlukla varolan tanımları sıralamayı tercih etmişlerdir (Öztürk, 2006).

Doğanay (2004, 17) Sosyal bilgileri, içerik ve amaç boyutunu demokratik vatandaşlık eğitimiyle birleştirerek tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretimi üzerinde çalışan Erden (tarihsiz), Sönmez (1997) ve Doğanay (2005) alanı farklı şekillerde tanımlamışlardır. Gerek yabancı gerekse Türk bilim adamlarının yaptıkları tanımlar göz önünde bulundurularak sosyal bilgileri şöyle tanımlayabiliriz :

Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006, 24).

ABD'de, profesyonel sosyal bilimler eğitimcilerinin üyesi olduğu Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi [NCSS], 1992 yılında sosyal bilgilerin tanımıyla ilgili tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Bu tarihten itibaren sosyal bilgiler uzmanları tarafından üzerinde uzlaşı sağlanan ve temel referans

kabul edilen bu tanım şöyledir (Savage ve Amstrong, 1996, 9;Akt. Öztürk, 2006, 23-24):

> Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilimlerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.

Sosyal bilimlere ait olgular, bilgiler, kavramlar, genellemeler sosyal bilimlerin içeriğini meydana getirmektedir. İlköğretim okullarında sosyal bilimlerden alınan içerik, sosyal bilgiler dersinin ünitelerinde kaynaştırılıp bütünleştirilerek kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretme-öğrenme sürecinde sosyal bilimlere özgü yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Farklı sosyal bilimcilerin günlük çalışmalarında kullandıkları araştırma, problem çözme, bilgi üretme süreçlerini öğrenme ve uygulama , olgusal öğrenmenin tamamlayıcısı olarak, öğrencileri olgusal öğrenmenin yanında daha zengin bireysel donanıma sahip kılar (Öztürk, 2006).

Sosyal bilgiler anlayışına temel olan özelliklerini, sosyal bilgiler tanımlarının ortak özellikleri belirlemiştir. Doğanay (2004) , Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçlarına kaynaklık eden sosyal bilgiler anlayışının özelliklerini belirtmiştir. Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

Etkili Vatandaşlık:Demokrasi onun için gerekli bilgi, değer ve becerilerle donatılmış insanlarla gerçekleşir. Demokratik bir ülkede, sosyal bilgilerin temel amacı da demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir.

Toplumsallaşma Ve Karşı Toplumsallaşma:Hızla değişen demokratik toplumlarda, sosyal bilgiler öğretiminin amacı sadece mevcut toplumsal düzeni benimseme, toplumun geçmişte oluşturduğu değerlerin korunması ve sorgulamadan alınması

değildir. Sosyal bilgilerin amacı mevcut toplumsal değerlerin sorgulayarak eleştirel düşünebilen vatandaşlar yetiştirmektir.

İnsan Deneyimlerinin Bütünlüğü:Sosyal bilgiler, sadece sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığı bir program olarak değil, insanla ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olarak ifade edilmektedir.

Bilimsel Düşünme Yöntemi: Sosyal bilgiler hem içerikte hem öğrenme-öğretme ortamında sosyal bilimlerin bilimsel düşünme yöntemini düşünme aracı olarak kullanmalıdır.

Zaman (Geçmiş-Bugün-Gelecek) Boyutu:Bugünkü yaşamı anlamlandırabilmek ve geleceği planlamada bu deneyimlerden yararlanabilmek için geçmiş insan deneyimlerinin incelenmesi ve bugünkü yaşama etkisinin anlaşılması gerekmektedir.

2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları

Sosyal bilgiler öğretiminin amaçları konusunda uzlaşı sağlamak amacıyla NCSS (Barth, 1991, 8 Akt. Öztürk, 2006, 28) 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler öğretimi için dört amaç önermiştir:

1. İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme.

2. Bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma.

3. İnanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme.

4. Vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama.

Sosyal bilgilerde program geliştirme çalışmalarında ve alan uzmanlarının çalışmalarında uzlaşılan bu amaçlar tüm ülkelerin vatandaşlık eğitiminde uygulanabilirliklerinden dolayı evrensel amaçlar olarak değerlendirilebilir.

2.1.4.1. Evrensel Amaçlar

Evrensel amaçlar bilgi, beceri, tutum/değer, sosyal katılıma ilişkin amaçlar olmak üzere dört grupta toplanabilir (Michaelis, 1985;Michaelis ve Garcia, 1996; Akt. Öztürk, 2006) :

- **Bilgiye İlişkin Amaçlar:**Çoğulcu bir toplumda vatandaşların gereksinim duyduğu bilgi, sosyal ve beşeri bilimler ile diğer bilimlerden, güncel olayların gözlenmesinden, birey ve toplumun ihtiyaçlarının analizinden elde edilir. İnsanları ve onları etkileyen koşulları daha iyi anlamamıza yardım eden bilgi, insan deneyimlerinin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında anlamlandırılmasını sağlar. Sınıfta edinilen bilgi sınıf dışında karşılaşılan deneyimlerle bağlantılı olarak bu koşulları anlamaya yardımcı olmalıdır (Öztürk ve Dilek, 2004).

- **Beceriye İlişkin Amaçlar:** Beceri bilgiyi işlemek, tutumları ve değerleri analiz etmekle ilgili, bir şeyi sürekli tekrar edebilecek yeterlilikte yapma işidir. Öğrenciler sahip oldukları bilgi ve değerleri davranışa dönüştürebilmek için becerilere gereksinim duyarlar. Bu beceriler işe koşulduğu ölçüde etkili demokratik vatandaş olmaktan söz edebiliriz (Öztürk ve Dilek, 2004). Sosyal bilgiler öğretimi, etkili demokratik vatandaşlık için gerekli olan çalışma, düşünme ve kişiler arası-grup becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2006, 29).

- **Değerlere İlişkin Beceriler**:Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlığa sıkı bir biçimde bağlı vatandaşlarda bazı tutum ve değerleri geliştirmeyi amaçlar. Demokratik değerler kişisel ya da grup davranışlarının değerlendirildiği ölçüt ya da standartlardır. Etik olarak olgunlaşmış bir birey, etik ilkeleri anlayan ve onu yaşamında uygulamak için sorumluluk almalıdır. Değerlerin yeni yetişen kuşağa kazandırılmasında sosyal bilgilere önemli görevler düşmektedir (Öztürk ve Dilek, 2004).

- **Sosyal Katılma İlişkin Amaçlar:**Bireylerde bilgi, beceri ve değerlere ilişkin donanımın oluşturulması, etkin bir toplumsal katılımı gerçekleştirmek içindir.

Bu katılım için de kişisel, grup etkileşimi, siyasal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekir (Öztürk, 2006).

2.1.4.2. Ulusal Amaçlar

Sosyal bilgiler öğretimi ulusal amaçlardan ayrı, sadece evrensel amaçlara yönelik değildir. Program bireyden başlayarak evreni içine alacak şekilde amaçlara dengeli bir şekilde yer vermelidir. Sosyal bilgiler programında hem ulusal hem de evrensel amaçlara yer verilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2004). Sosyal bilgiler öğretiminin ulusal amaçları, ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen ilkelere ve amaçlara göre oluşturulmaktadır. Ülkemizde tüm öğretim programları Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda hazırlanmaktadır (Öztürk, 2006).

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında da yer alan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları aşağıda belirtilmiştir (Vural, 2005, 486):

> Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;
>
> **1**. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı;Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren;ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan;insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik;laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
>
> **2**. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüs değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan;yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
>
> **3**. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve

onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak;öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.1.5. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi

1924 tarihli ilkokul programı Cumhuriyet döneminin ilk programı olma özelliği göstermektedir. "İlk Mekteplerin Müfredat Programı" kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda da "Müfredat Programı" anlayışı devam etmiştir. 1926 tarihli ilkokul programında öğretimin amacı çevreye uyumlu iyi vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Akçay, 2006).

Türkiye'de program geliştirme çalışmaları, il merkezlerinde mahalli okullar ve İl Milli eğitim müdürlüklerinin destek ve işbirliğiyle başlamış daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'nin hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir (Demirel, 2003, 15).

1926 İlkokul Programında kısa tutulan genel amaçlar, 1936 tarihli programda geniş olarak yer almıştır. Atatürk ilkeleri programın hedefi olarak belirlenmiştir. Türk toplumunun vasıflarını taşıyan ve Cumhuriyete bağlı vatandaş yetiştirmek ilkokulların amacı olarak belirtilmiştir. Köy okulları için de ayrı bir müfredat belirlenmiştir. 1948 tarihli İlkokul Programı 20 yıl süreyle uygulanmıştır. Zihni bir eğitime ağırlık verilerek programın amaçları ve konular ağırlaştırılmıştır. 1968 tarihli program çerçeve program ve esneklik ilkelerine göre düzenlenmiştir. İlköğretim ve ilkokul hedefleri ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Program geliştirme çalışmaları ilkokul programları üzerine odaklanmıştır. Programda öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlar belirtilmiştir. 1980 li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir anlayış başlamıştır. 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı program konusunda bir model oluşturmak için üniversitelerle ortak bir çalışma yapmış;amaç-davranış-işleyiş-

değerlendirme boyutlarını içeren , programın derslere göre düzenlendiği bir model kabul edilmiştir. 1997 yılında "Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim" uygulamasıyla birlikte tek program uygulamasına geçilmiştir (Akçay, 2006).

Özden (2003), 1980'li yıllardan itibaren sistemdeki aksaklıkların tespitiyle birlikte, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gereğinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Türk Milli Eğitim Sisteminin çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığı sorununun ortaya çıkmasına karşılık değişiklikler sadece dersler ve kitaplar boyutlarında kalmıştır. Yapılacak değişikliklerin hedefler, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında olması gerekliliği çoğunlukla ifade edilmiştir.

Yeni değerler, demokratikleşme, insan hakları kavramlarının gelişmesi ve eğitimin bireyselleşmesi sonucunu doğurmuştur. Eğitim sadece devletin geleceği için değil bireylerin bireysel olarak da gelişmesi için gereklidir. Devletin gelişimi bireylerin gelişmesine bağlıdır. Eğitim programlarının bireylerin gelişimini en yüksek düzeyde geliştirme olanağı sunacak şekilde düzenlenmesi gereksinimi duyulmuştur (Aytaç, 2000).

Sosyal bilgiler öğretim programları Türkiye'de daima çağdaş ve eğitim hareketlerine paralel olarak yapılandırılmıştır. Ancak;1990'lı yıllarda da Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi geleneksel yaklaşımla ve yöntemlerle öğretilmeye devam ediliyordu. 1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmelerle birlikte program geliştirme çalışmaları yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürünlerini vermeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğuna karar verilen yeni 4. -5. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya koyulmuştur. Programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme, işbirlikli öğrenme ve yapılandırmacılık esas alınmıştır (Öztürk, 2006).

2.1.6. 2005'de Uygulamaya Konan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı

Türkiye'de ilkokular, ortaokullar ve ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi ile uzun yıllar onun yerine verilen dersler, büyük öneme sahip olmuştur. Demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında yeni nesiller Kemalist devrimin ülkü ve ilkeleri, vatan sevgisi ve çağdaş vatandaşlık yeterliklerinin kazandırılması görevi, bu derslere

yüklenmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler, 2005 programına kadar, 4-7. sınıftaki iki mihver (eksen) dersten biri olmuştur. Genel amaçlarına bakıldığında son programa da Atatürk'ün gösterdiği "çağdaş medeniyeti yakalama" hedefine ulaşılma yolunda önemli görevler yüklendiği görülmektedir (Öztürk, 2006, 47).

2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, programın yapılandırmacı bakış açısında dayandığı görülmektedir. Programın özellikleri yapılandırmacı yaklaşımın özellikleriyle uyuşmaktadır. Program genel olarak;yapılandırmacı, öğrenen merkezli, etkinliklere ve becerilere ağırlık veren, alternatif ölçme-değerlendirmeleri içeren, ana ve ara disiplinlerle işbirliğini kuvvetlendiren, bütüncül tematik, bakış açılarını yansıtmaktadır (Yanpar, 2006).

2.1.6.1. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu ve Temel Yaklaşımı

Günümüz Sosyal Bilgiler programının vizyonu;21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerisi gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (Vural, 2005, 506).

Programın temel yaklaşımı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemser. Bu yaklaşımda öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşime olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (Vural, 2005).

Ata (2006, 73)'ya göre 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir konuma sahip olan (1)yansıtıcı düşünme, (2)sosyal bilimler, (3)vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler eğitimi

geleneklerini yansıtmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler programını temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin vatandaş yetiştirmektir. Yeni sosyal bilgiler programında tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi disiplinlerin yanında antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve bunları yansıtan öğrenme alanlarına göre üniteler belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışı ile oluşturulduğu belirtilmiştir.

2.1.6.2. Programın Yapısı

Sosyal bilgiler öğretim programında tarih, coğrafya gibi disiplinlerin düzenlenmesi yerine, öğrencilerin ilgi ve meraklarına göre psikolojik düzen esas alınmıştır. Bu programda öğrenme alanları değişik üniteler altında genişleyerek yer almaktadır. Programda üniteler ve ünitelerin içerdiği kavram, beceri ve değerlerin dağılımında yatay ve dikey ilişkiler gözetilmektedir. Ünite isimleri ise öğrenme alanlarının kapsamına ve kazanımların içeriğine göre belirlenmektedir (Ata, 2006). Öğrenmede davranışçı yaklaşımından çok yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınmıştır. Öğretim programları bütünsel olarak ele alınmıştır. Ölçme-değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan, yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir (Akçay, 2006).

Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısını kazanım, öğrenme alanı, beceri, kavram ve değer öğretimi, etkinlik, ilişkilendirme, ara disiplinler gibi yeni bir takım kavramlar oluşturmaktadır. Bu kavramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Kazanımlar: Eski program çok sayıda hedef ve davranış ifadesi içerirken, yeni programda az ve dolu kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Kazanımlar öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar programda öğrencilerin gelişlim düzeyine göre ve öğrenme alanının özelliğine göre arttırılarak verilmiştir (Vural, 2005).

Öğrenme Alanı:Öğrenme alanı birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Öğrenme

alanları bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Sosyal bilgiler dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılanmıştır (Vural, 2005, 529):

(1)Birey ve Toplum,
(2)Kültür ve Miras,
(3)İnsanlar, Yerler ve Çevreler,
(4)Üretim, Dağıtım ve Tüketim,
(5)Zaman, Süreklilik ve Değişim,
(6)Bilim, Teknoloji ve Toplum,
(7)Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler,
(8)Güç, Yönetim ve Toplum,
(9)Küresel Bağlantılar

Beceriler: Yeni program, bilginin kazanılması yanında beceri öğretimine önem vermektedir. Beceri bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim düzeyinde diğer derslerle birlikte şu dokuz ortak beceriyi kazandırmayı amaçlamaktadır:

(1)Eleştirel Düşünme Becerisi,
(2)Yaratıcı Düşünme Becerisi,
(3)İletişim Becerisi,
(4)Araştırma Becerisi,
(5)Problem Çözme Becerisi,
(6)Karar Verme Becerisi,
(7)Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi,
(8)Girişimcilik Becerisi,
(9)Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi (Ata ,2006).

Bunların yanında, sosyal bilgiler programı sosyal bilgiler dersine özgü aşağıdaki altı beceriyi de kazandırmayı amaçlamaktadır:

(1)Gözlem Becerisi,

(2)Mekanı Algılama,
(3)Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi,
(4)Değişim ve Sürekliliği Algılama,
(5)Sosyal Katılım Becerisi,
(6)Empati Becerisi

Kavramlar:Kavram, nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Yeni program, öğrencilerde tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme yeteneği kazandırmak için kavram öğretimini önemsemiştir. Kavram öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram haritaları kullanılmaktadır (Ata, 2006).

Değerler: Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik ve işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır. Değer öğretiminde değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları kullanılabilmektedir. Sosyal bilgiler programının değerleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Vural, 2005, 525):

(1)Adil Olma,
(2)Aile Birliğine Önem Verme,
(3)Bağımsızlık,
(4)Bilimsellik,
(5)Çalışkanlık,
(6)Dayanışma,
(7)Duyarlılık,
(8)Dürüstlük,
(9)Estetik,
(10)Hoşgörü,
(11)Misafirperverlik,
(12)Sağlıklı Olmaya Önem Verme
(13)Saygı (14)Sevgi
(15)Sorumluluk
(16)Temizlik
(17)Vatanseverlik,
(18)Yardımseverlik

Atatürkçülük Konuları:2005'te yeni program ile birlikte Atatürkçülük konuları birinci ve sekizinci sınıflar arasında, yatay ve dikey dağılımının, öğrenci düzeyine ve programların konularına göre yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Güncellik ilkesine bağlı olarak Atatürk ve Kurtuluş Savaşına ilişkin konular ve üniteler özellikle Cumhuriyet Bayramı ve Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın kutlandığı aylara gelecek şekilde düzenlenmiştir. Yeni programla birlikte Atatürkçülük konuları öğrenme alanlarının yapısına ve içeriğine göre dağıtılmıştır (Ata, 2006).

İlişkilendirmeler: Programın bütününde üniteler arası, dersler arası ve ara disiplinler ile ilişkilendirmeler düzenlenmiştir. Sosyal Bilgiler programıyla Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji Eğitimi programları ile yatay boyutta ilişkilendirmeler yapılmıştır. Programda sosyal bilgiler kazanımlarıyla ara disiplin kazanımları eşleştirilmiştir. Sosyal bilgiler programında belirlenen ara disiplin alan kazanımları aşağıda belirtilmiştir (Ata, 2006):

(1)Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam,
(2)Girişimcilik,
(3)Rehberlik Ve Psikolojik Danışma,
(4)Kariyer Bilinci Geliştirme,
(5)İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi,
(6)Özel Eğitim,
(7)Sağlık Kültürü,
(8)Spor Kültürü

Etkinlikler: Yeni sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitabı merkezli ders işleme alışkanlığına son vermekte, onun yerine öğrenci merkezli etkinliklerle ders anlayışını benimsemektedir. Etkinlikler öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri ortamlar hazırlamaktadır. Farklı öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarma amacı taşımaktadır. Programda belirtilen etkinliklerin yanı sıra, öğretmenler de çevresel özellikleri ve öğrencilerin ilgi-ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak kazanımlar ve içeriğe yönelik etkinlikler geliştirebilirler. Etkinlikler aşağıdaki gibi sınıf içi, okul dışı ve inceleme gezileri olarak belirtilmiştir (Ata, 2006):

1.Sınıf İçi Etkinlikler:Yaratıcı drama, altı şapkalı düşünme tekniği, çalışma kağıdı doldurma, görsel materyal okuma, zaman şeridi oluşturma, film, internet, sanal alan gezisi, grup çalışması etkinlikleridir.

2.Okul Dışı Etkinlikler:Evde ve kütüphanede yapılabilecek sözlü tarih, grup çalışması, proje çalışması, soy ağacı oluşturma gibi etkinliklerdir.

3.İnceleme Gezileri:Sergiler, arkeolojik kazı yerleri, atölyeler, resmi daireler, fabrikalar, tarihi mekanlar (müze kent, savaş alanı) inceleme gezi alanlarıdır. Bu etkinliklerde gezi kontrol listesi, öğretmen bilgi notu, gezi çalışma kağıdı çalışmaları önerilmektedir.

Değerlendirme: Sosyal bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin sosyal bilgiler programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye, kaydedilmeye ve değerlendirilmeye çalışılır. Bu program ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemek için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksikliklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yapmaları belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Program, sonuçla birlikte süreci de değerlendirmeye katmıştır. Programda değerlendirmenin proje değerlendirme, performans değerlendirme, ürün dosyası hazırlama, öz değerlendirme, grup değerlendirme, süreç değerlendirme, sınıf içi gözlem şekillerinde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında geleneksel ölçme araçları da kullanılarak belli aralıklarla öğrenci başarısı değerlendirilebilir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Birincisi, öğrencinin kendini ölçmesi ve değerlendirmesi diğeri öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini ölçmesi ve değerlendirmesi;ayrıca kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesini kapsamaktadır.

Bunlara ek olarak, süreç ve sonuç değerlendirme gibi iki tür değerlendirme söz konusudur. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir. Sosyal Bilgiler

Programı yaratıcılık , eleştirel düşünme, problem çözme, karara verme, araştıran, girişimcilik gibi genel becerilerin yanı sıra zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekanı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması bakımından öğrencinin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencilerin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışılmalıdır (Vural, 2005).

2.1.7. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları insanların nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere, bir çok araştırmanın sonucuna dayanılarak oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model olarak veya sistem olarak tanımlanabilmektedir. Bilme ve bilginin doğasına ilişkin felsefi anlayışları yansıtan varsayımlar öğrenme kuramının özünü oluşturmaktadır. Öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman öğrenme kuramı yer almaktadır. Öğrenme kuramları genel olarak incelendiğinde bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin görüşleri geleneksel öğretim uygulamalarının temelini oluşturan nesnelci (objectivist) ve yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımlar olarak sınıflayabiliriz.

Eğitim sisteminin benimsediği görüş, programda kabul edilen öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenme yöntemlerini etkilemektedir. Aşağıda Türk Eğitim Sisteminde uzun süre etkisini göstermiş nesnelci yaklaşıma dayanan öğrenme kuramlarına yer verilmiştir. Bununla beraber bilim ve teknolojideki değişmelerle günümüzde 2005'de uygulamaya konan ilköğretim Programının dayandığı yapılandırmacılık yaklaşımı, araştırmaya konu oluşturması bakımından özellikle ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yapıcı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin aktarılması şeklinde oluşmaz. Nesnelci görüş, bilginin dış dünyada, öğrenenden bağımsız şekilde var olduğunu söyler. Nesnelci görüşe dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilere bilgi aktarımında çoğunlukla ikincil bilgi kaynakları kullanılmaktadır. Buna göre öğretmenden beklenen kaynakta hazır olarak

anlamlandırılmış, yorumlanmış bilgiyi öğrencilere iletmesidir. Bu görüşte öğrencinin aldığı bu bilgiyi sınamadan, yorumlamadan, anlamlandırmadan olduğu gibi alması beklenir. Nesnelci görüş öğrenmeyi kişinin bir şeyi anlamasının kendinden bağımsız olarak var olan şeyi bilmesiyle açıklamaktadır. Herkesin dünyayla ilgili aynı, nesnel, tam ve doğru anlayışı kazanmasını amaçlayan nesnelci anlayışta öğretim bilgiyi öğrenciye etkili biçimde aktarmak şeklindedir. Nesnelci görüşte, öğrenciler kendisine sunulan bilgiyi aynen tekrarladıklarında öğrencinin hedef davranışı kazandığı ya da öğretimin amacına ulaştığı söylenebilir. Öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirlemek için öğretim etkinliklerine bakılmaksızın öğretimden ayrı olarak uygulanan standart sınavlar kullanılır (Deryakulu, 2002).

Bilgi ve bilmenin anlamı ve öğretme-öğrenmenin işlevine ilişkin nesnelci görüşün eğitim alandaki uygulamaları davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlardır. Eğitim alanında uzun süre uygulamada olan Türk Eğitim Sisteminde de uzun yıllar etkili olan, öğretmen merkezli ve bireysel farklılıklardan çok öğrenme çevresinin düzenlenmesine ağırlık veren bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.7.1. Davranışçı Kuram

Özden (2003)'e göre nesnelci felsefe görüşünde gelişen davranışçı eğitim anlayışı öğrencini bilmesi gereken sabit dünya bilgisi olduğunu ve bu bilgilerin parçalara bölünerek bütün bir kavram inşa edildiğini belirtir. Dersler öğretmenin öğrencilere bilgilerini transfer etmeye çalıştıkları , öğretmenin bilgi kaynağı olduğu bir yapı sergiler. Öğretmen öğrenciler için olayları yorumlayarak aktarır. Yoğun bir şekilde kitap kaynaklı derste öğrenciler kitaplarda belirtilen, öğretmen tarafından aktarılan açıklamayı aynen tekrar ederler. Bağımsız düşünme ve öğrenciler arasındaki etkileşim azdır. Bu yaklaşımın daha çok gözlenebilir öğrenci davranışlarının şekillenmesinde kullanılması uygundur.

Bilindiği gibi, yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme teorisi davranışçı kuramdır. Davranışçı ekolünün klasik koşullanma ve edimsel koşullanma gibi öğretim formları temelde aynı görüşü paylaşırlar; yani, öğrenme bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur. Bu uyarıcı tepki ilişkisinde, öğrenen çevresindeki uyarıcılara pasif

bir karşılık verici konumundadır. Yani, bireyin fiziksel eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda da öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır (Saban, 2000, 121).

Davranışçı kurama göre öğrenme uyarıcı ile tepki arasında bağ kurulması sonucu oluşur. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulması ve davranışların pekiştirme yoluyla geliştiğin söylemektedir. Davranışçı kuramlar genel olarak psikomotor davranışların öğrenilmesini açıklar. Davranışçı öğretim ilkelerinden birincisi yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Diğer öğrenme ilkesi ise öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Diğer ilke de becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. Ayrıca bu kuramda öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır (Senemoğlu, 2005).

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklamada bireyin davranışlarında gözlenebilen değişmelerin olması gereğini ifade etmektedir. Bilenden ayrı bağımsız bilgi vardır ve bu bilginin öğrenciye aktarılması gerekir. Bu kuramda öğrencinin zihinsel etkinliklerine yer verilmemektedir. Öğrenme sunulan uyarıcıya karşı istenen tepkinin gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır. Uyarıcı sunulan içeriği, tepki ise gözlenebilen davranışı ifade etmektedir. Öğrenciler davranışlarını verilen amaçlara ve eylemlerin sonuçlarına göre düzenlenmektedir. Öğrenme, davranışın sonucuna ve pekiştirilmesine bağlı olarak uyarıcı ve davranış arasındaki ilişkinin güçlenmesine bağlıdır. Zihinsel etkinlikleri dışlayan kuram, öğretim ortamları, materyaller, stratejilerin düzenlenmesine odaklanır. Program geliştirmeciler öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirler ve buna uygun amaçlar oluşturulur. Amaçlara ulaşmak için bilinmesi gerekenleri kapsayan içerik, bu içeriğin sunulacağı yöntem, öğrenme ortamı ve değerlendirme yöntemi tasarlanır. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri, nelerin yapılacağı önceden tasarlanır, belirlenir. Öğrencinin sunulan önemli uyarıcıyı algılaması için çeşitli dikkat odaklama araçları alıştırmalar, geribildirimler kullanılır. Bu kuramda öğretim önceki bilgi ve deneyimlerden bağımsızdır ve bilgiler sunulan biçimiyle öğrenilir (Deryakulu, 2002).

2.1.7.2. Bilişsel Kuram

Senemoğlu (2005)'na göre bilişsel öğrenme kuramları , insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel yaklaşıma göre

öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bireyin zihinsel yapılarındaki değişme, davranışın değişmesi ve yeni davranışların kazanılmasını sağlamaktadır. Bilişsel öğrenme kuramları öğrenenin kafasının içinde olup biten içsel süreçleri ve bu süreçlerin özeliklerini, ilkeleri ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bu kurama göre öğrenme bilgisayarın çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip, çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir.

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenme, dışsal uyarıcıların zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla olur. Duyu organlarıyla dış çevreden alınan bilgi zihinde işlenmektedir. Bu kurama dayalı öğretim uygulamalarında program geliştirmeciler ya da öğretmenler öğrencilerin katılımı olmadan amaçları, içeriği, yöntem ve değerlendirme etkinliklerini belirlemektedir. Öğrencilerden önceden başkaları tarafından belirlenen etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğrenmenin oluşup oluşmadığını belirlemek için davranışlardaki değişmeler gözlenmektedir. Bireyden ayrı nesnel bilgi vardır ve bunun zihinde nasıl işleneceği odak noktasıdır. Öğrenme etkin araçlarla sunulan bilgilere dikkatini verme, önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yeniden düzenleme, sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere belleğe kodlayarak oluşmaktadır (Deryakulu, 2002).

Duyu organlarıyla dış çevreden alınan bilgi duyusal belleğe gelir ve dikkat çeken, önemli bulunan bilgi kısa süreli belleğe ulaşır. Kısa süreli bellekte yeni bilgi önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek kodlanıp uzun süreli beleğe gönderilir. Uzun süreli bellekte anlamlı olan bilgiler kalıcı bir şekilde bulunabilir ve gerektiğinde tekrar kısa süreli belleğe gönderilir (Öztürk ve Kısaç, 2002).

2.1.8. Yapılandırmacılık

Türkçe literatürde “constructivism” yerine kullanılan çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Bunlardan bazıları yapıcılık, yapılandırmacılık, oluşturmacılık, yapısalcılıktır. Yapısalcılık sözcüğü structualism teriminin karşılığı olarak Türkçe literatürde uzun süredir kullanılmaktadır. Ancak bu sözcük constructivism karşılığı olarak kullanıma uygun bir terim değildir (Şimşek, 2004). Constructivism kavramının

karşılığı olarak oluşturmacılık kullanılan kavramlardan bir tanesidir. Oluşturmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamlarında , terim olarak bilginin oluşturulmasına işaret eder. Oluşturmacı anlayışta, bilgi bilenden ayrı bir şekilde doğada var olmadığını belirtilir. Oluşturmak fiilinin işteş olması bu kuramın sosyal bir etkileşim içerdiğini ifade etmektedir (Yanpar, 2006). Benzer biçimde Şimşek (2004, 134)'e göre oluşturma sözcüğü Türkçe'de daha çok olmayan bir şeyi meydana getirme anlamını ifade eder. Yapılandırmacı anlayışta bu eyleme konu olan, bilgi ya da anlamdır. Bu iki varsayımdan yola çıkıldığında, oluşturmacılık sözcüğü daha çok, bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden de öte tümüyle oluşturulduğunu , ortaya çıkarıldığını, var edildiğini temel alan bir yapılandırmacı anlayışı çağrıştırmaktadır. Yapılandırmacı terminoloji içinde bu anlayış "radical constructivism" olarak bilinmektedir. Yapıcılık ve yapılandırmacılık sözcükleri diğer sözcüklere göre daha uygun kullanımlar olarak görülmektedir. İngilizce literatürde constructionism sözcüğü Seymour Papert tarafından lanse edilmiş bir yaklaşımı adlandırmak için kullanılmaktadır. Papert'in yaklaşımının özünde zihinsel yapılar-constructions vardır. Bu bilgi ile birlikte yapıcılık terimi constructions anlayışını adlandırmaya daha uygundur. İngilizce constructivism olarak adlandırılan bu yaklaşımda vurgulanan temel kavram bilgi ve anlamın bireysel olarak yapılandırılması sürecidir. Böyle bakıldığında constructivism karşılığı olarak yapılandırmacılık teriminin kullanılması daha uygun görülebilir.

Yapılan bu çalışmada terminolojiye ve literatüre uygun olması bakımından constructivism karşılığı olarak yapılandırmacılık teriminin kullanılması daha uygun görülmektedir.

Yapılandırmacılık nesnelci geleneğe alternatif bir epistemolojik dayanak sağlar. Yapılandırmacılık kişi tarafından dünyaya anlam yüklenmesi düşüncesi temeline dayanır. Dünyayı yapılandırmak için bir çok yol vardır. Bir kavram, konu için birden çok bakış açısı ve anlam vardır. Bunun için üzerinde çalışılabilecek kesin bir doğru yoktur. Yapılandırmacılıkta en önemli nokta bir kişinin bilgiyi kendi yapılandırması, kendi anlam oluşturmasının ortak gerçeklikten daha etkili oluşudur. Kişiler yaşantıları farklı yollarla yeniden anlamlandırabilirler, yeniden yapılandırabilir. Zihin biçimlendirilmemiş bir yaşantı deposudur. Öğretim öğrenciler için plan aktarımına

odaklanmamıştır. Öğretim karşılaşılan çevreyi anlamlandırmak için bireye yardım sağlar (Duffy ve Jonassen, 1992).

Fosnot (1996)'a göre yapılandırmacılık temel olarak pozitivist bir yaklaşım değildir. Yapılandırmacılık yeni bir alan olarak karşımıza çıkar. Yapılandırmacılığı davranışçılığın zıttı olarak görebiliriz. Kavram geliştirme ve derin öğrenme eğitim amacı olarak görülen davranışlardan daha önemlidir. Öğrenciler aktif olarak, bilgiyi yeniden düzenleme şeklinde yapılandırarak öğrenirler. Yapılandırmacılığın kökenini özellikle Jean Piaget'in çalışmaları, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Howard Gardner ve Nelson Goodman'ın çalışmaları oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir teoridir. Yapılandırmacılık öğrenmenin ne olduğunu ve kişinin nasıl öğrendiğini tanımlar. Bu teori psikoloji ve antroploji çalışmalarına dayalı olarak bilgiyi, gelişimsel, subjektif, içsel olarak yapılandırılmış bir yapı olarak sosyo-kültürel etki aracılığıyla betimler. Bu yaklaşımda öğrenme, kendi kendini düzenleyici bir yapı olarak görülür. Dünyayla ilgili sahip olunan kişisel anlamla farklı yeni anlamların birbiriyle etkileşimiyle açıklamalar ve gerçeklik modelleri ortaya çıkar. Anlam yapılandırma semboller ve araçlarla gelişir. Öğrenme işbirliği içerisinde sosyal etkinliklerle konuşma ve tartışmalarla ilerler.

Yapılandırmacılık bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme-öğretme sürecine yansıtarak, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısını öğrenme kuramlarına uyarlamıştır. Yapılandırmacı görüş, bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmaları ortak görüşündeki , üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Yapılandırmacılık bilginin bireysel ve sosyal olarak öğrenen tarafından oluşturulduğunu kabul eder. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak, bilgiyi kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Yapılandırmacılık terim olarak bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Yapılandırmacı teori;dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitimcilerin dikkatleri öğretilenlerden çok, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrenciler üzerindir. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitimcilerin, öğrencilere dünyayı

anlamaları için yardım etmesi ve onların kendi dünyalarını oluşturmalarına izin vermesi gerektiği üzerinde durulur.

Her öğrenci öğrenirken, anlamı bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenme de esasen bu anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları da onların öğrenmeye ilişkin bakış açılarını gösterir. "Anlamlı öğrenme", "keşfederek öğrenme", "bağlamsal öğrenme", "düşünmeyi düşünme", "araştırma ve keşfetme", "problem çözme" kelime ve kavramları yapılandırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Özden, 2003). Deryakulu (2002) yapıcı görüşe göre öğrenme süreci sonunda zihinde bireysel olarak oluşturulan bilgi, anlam ya da yorumlar toplumsal olarak da üzerinde uzlaşılmış bilgi, anlam ya da yorumlar olması gerektiğini söylemektedir. Bu da öğretim sonunda her öğrencinin konu hakkında birbirinden kopuk bilgi, anlam ya da yorumların oluşturmasını önlemektedir. Böylece öğrenme bireysel olduğu kadar, toplumsal bir yapı da oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılık aslında bir eğitim kuramı olarak ortaya çıkmamış, bilme ve bilgiye ilişkin bir kuram olarak doğmuştur. Ancak günümüzde, bireyin zihninin işleyişini açıklamadaki gücü ve modern dünyada benimsenip öne çıkarılan değerlerle uyuşması sayesinde aile sağaltımından eğitime birçok alanda benimsenen bir teori haline gelmiştir. Bu teorinin özü; bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır. (Açıkgöz, 2004, 60)

Demirel (2003)'e göre yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil;bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür.

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve önbilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir. Bu akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır. Durumsal öğrenme, gerçek yaşamla iç içe öğrenme vardır. Bu durumda fikirler oluşmakta ve diğer etkiler anlamaya yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenci aktif olmaktadır ve bilgi bireysel

oluşumlara bağlı olarak büyümektedir (Yanpar, 2006). Yapılandırmacılık öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar, öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz (Açıkgöz, 2004, 66).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı, edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Cunnigham, 1991;Duffy ve Jonassen, 1991;Akt. Deryakulu, 2002, 61).

Yapılandırmacılık (constructivism), bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır ve bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır (Yanpar, 2006, 88). Yapılandırmacı öğrenme fikri yeni değildir. Jean Piaget çocukların kendi bilgilerini yapılandırdığı fikrini 1954 yılında yayınladığı "The Construction of Reality in the Child" adlı kitabında anlatmıştır (Gagnon ve Collay, 2006, 3). Glaserfeld de (1996, 3) yapılandırmacılığı belirten ana fikrin yaklaşık altmış yıl önce Jean Piaget tarafından başlatılmış olduğunu söylemektedir. Bu fikre göre bilgi denilen şey bağımsız gerçekliğin tasviri değildir. Burada bilginin uyarlanması söz konusudur. Bu düşünce bilmeyle ilgili görüşleri değiştirmiştir. Bilmeye ilişkin, öğrencilerin gerçek dünyanın mükemmel örneğine ulaşma çabasını içeren geleneksel görüş kırılmaya çalışılmıştır.

Yaşantılar sonucu sahip olunan bilgiler, bir yandan yeni öğrenilenleri etkilerken, diğer yandan kendileri de yapılandırma sürecinden etkilenirler. Yeni öğrenilenler, önceden bilinenlerle uyumlu ise, yeni bilgiler özümsenir; değilse şu üç olasılıktan biri ortaya çıkar (Appleton ve Asoko, 1996;Akt. Açıkgöz, 2004, 62):

1. Öğrenci ilk olarak, var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünebilir.
2. Öğrenci, var olan düşünceleri yeniden yapılandırmaz, doğru yanıtı bekler. Otorite tarafından verilen yanıt ezberlenir, benzer bağlamlarda hatırlanır ancak değişik bağlamlarda hatırlanmaz.
3. Bu olasılıkların hiçbiri gerçekleşmez. Öğrenci hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez.

MacKinnon ve Seatter (2003)yapılandırmacılığı bilgi oluşturma ve anlama için bir düşünme yöntemi olarak tanımlamıştır. Yapılandırmacılık dünyayı incelememiz için

bir mercek sağlar. Yapılandırmacılık olaylarla ilgilenmeyi, sonuçları sunmayı, durumları açıklamayı gerektirir. Yapılandırmacılık öğretim sonuçlarının anlama, kavrama, gösterme yollarını anlatır. Öğrenme sadece betimleme değildir. Bazı yazarlar öğrencilerin sınıf olaylarını, konularını önceki öğrendikleri ve deneyimlerine dayanarak anlamlandırdıklarını söyler. Yanpar (2006, 94)'a göre yapılandırmacılıkta öğrenenler yeni bir öğrenme sürecinde, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine öğrenecekleri yeni durumu uygulayarak her iki bilgiyi zihinlerinde birleştirerek yeni bir anlama düzeyi oluştururlar.

2.1.8.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Richardson (2003, 7)'a göre farklı yapılandırmacılık yaklaşımlarında ortak nokta yapılandırmacılığın öğrenme ve anlam yaratma teorisi olduğudur. Yapılandırmacılık insanların öğrendiği ve bu şekilde geliştiği bir yoldur. Öğrenmeyle ilgili tarif içeren bir teori değildir. Bazı yapılandırmacılar, öğrenmenin eski ve yeni bilgilerin etkileşimiyle oluştuğu ve içselleştirme-derin öğrenme için karşılıklı diyaloğun gerekli olduğu üzerinde hemfikirlerdir. Tanımlanan öğrenme teorisinin öğretime, pratiğe uygulanmasında karşıtlıklar söz konusudur. Öğrenmenin sosyal ve psikolojik faktörlerden etkilenmesi, bireysel farklılıkların sınıf düzenini etkilemesi gibi faktörlerden dolayı yapılandırmacılık teorisi direk bir yapılacaklar listesi sunmaz. Çeşitli yapılandırmacılık yaklaşımlarında temel teorik farklılıklar vardır. Ortak olmayan noktalar yapılandırmacı öğrenme çevresinde odaklanmıştır. Bazı yapılandırmacı yaklaşımlar anlam oluşturmada bireysel temellere odaklanır, bazıları ise kişilerin yaşamında sosyo-kültürel etkilere odaklanır. Bazı yaklaşımlar da hem bireysel hem de sosyal etkileri ileri sürer. Diğer bir ortak olmayan nokta ise öğrenci eğitiminde akademik bilginin rolü ile ilgilidir. Bu temel farklılıklar iki yapılandırmacı yaklaşım arasındadır. Bunlardan biri Piaget'in yapılandırmacılığa psikolojik yaklaşımı diğeri ise sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında farklılıklar olmakla birlikte kuramlar arasında birbirine ters düşen fikirler yoktur. Son zamanlarda yapılan tartılmalar ve eleştiriler sonucunda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim programcılarının çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme

ve keşfe dayalı öğ-renmeyi vurgulayan Vygotsky'nin kuramına ağırlık vermektedir (Tynjala, 1999 ;Akt. Koç ve Demirel, 2004, 176).

Literatür tarandığında genel olarak üç çeşit yapılandırmacılıktan söz edildiği görülmektedir.Bunlar:

- Bilişsel Yapılandırmacılık
- Sosyal Yapılandırmacılık
- Radikal Yapılandırmacılık dır.

2.1.8.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından yararlanırlar. Piaget'e göre çocukların tamamen kendilerine özgü zihinsel işleyişleri ve algıları vardır. Değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin olayları açıklamasında içinde bulundukları gelişim döneminin etkin bir rolü vardır. Piaget kişilerin dünyayı algılamalarındaki bu farklılığı sağlayan bilişsel süreçleri incelemiştir. Buna göre gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşur. Piaget bilişsel gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'e göre bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler olgunlaşma, yaşantı, uyum-örgütleme ve dengelemedir (Senemoğlu, 2005).

Piaget'e göre çocukların tamamen kendisine özgü bir zihinsel işleyişleri vardır. Bir çocuğun olayları açıklamasında içinde bulunduğu gelişim döneminin etkin bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bilişsel gelişim olgunlaşma, kültürel aktarım, dengeleme faktörlerinden etkilenmektedir. Öğrenme bireyin sahip olduğu önbilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında bağ kurulup yeni bilgiler oluşturulması ile gerçekleşir (Yanpar, 2006).

Yapılandırmacı öğrenmenin amacı öğrencinin anlama ve analiz etme yeteneklerini artırmaya yöneltmektir. Yapılandırmacılığın bu yaklaşımı, bireysel anlamlandırmaya ve kişilerin gelişimine odaklanır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin rolleri kolaylaştırılmıştır. Öğretmenler, öğrencilere görevler düzenleme, öğrencilerin fikir üretebilmeleri için onlara soru sorma gibi roller üstlenmiştir. Bu

yaklaşımda öğretmen, öğrenci ve bilgi arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine odaklanılmıştır (Richardson, 2003, 7-8).

Bilişsel gelişim olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki etkileşim ürünüdür. Bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerekmektedir. Piaget'in bilişsel gelişimi açıklamasında bir diğer ilke uyumdur. Bilişsel gelişim dünyayı öğrenme yolunda bir denge- dengesizlik yeni bir denge oluşturma sürecidir. Bu denge sürecinin kesintisiz işleyebilmesi için karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamak gerekmektedir. Piaget'in bilişsel gelişimde etkili olduğuna inandığı bir diğer ilke ise organizmanın örgütlenme eğiliminde olduğudur. Her uyum davranışı, örgütlenmiş bir sistemin, organize edilmiş bir etkinliğin parçası içinde düzenli bir yapıda yer almaktadır. Örgütlenme sistemin düzenini korur ve geliştirir. Piaget'in diğer bir ilkesi dengelemedir. Çocuğun bilişsel dengesi , yeni karşılaştığı olay, durum ve objelerle bozulur. Yeni yaşantılarla etkileşimde bunlarla uyum sağlayarak yeni bir dengeye ulaşır. Bu dinamik bir denge durumudur. Piaget bireyin zihninde yeni gelen bilginin yerleştirileceği çerçeveyi şema kavramıyla açıklamıştır. Bireyler şemalar sayesinde çevresiyle uyum sağlar ve çevreyi organize eder. Şemalar olgunlaşma, yaşantı kazanma, uyum ve örgütleme yoluyla gelişir. Piaget uyumu özümleme ve düzenleme olarak iki yönde ele almıştır (Senemoğlu, 2005).

Özümleme ;bireyin çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunması sürecidir. Yeni bir nesneyle ya da durumla karşılaşan çocuk onu önceki şemaya dayanarak anlamaya çalışır. Yeni durumu önceden var olan şema içine alır. Yeni durumu önceki şema içinde özümlemeye çalışır. Düzenleme (uyma) sürecinde ise eski şema yeni olayı anlamak için yeterli olmazsa , bu durumda çocuk şemayı değiştirme ve anlamaya ilişkin farklı kuramını geliştirir. Mevcut şema yeni durumlarla, yeniden biçimlenir, yeniden şekillenir. Bu yeniden düzenleme öğrenmeye eşdeğer görülmektedir (Küçükkaragöz, 2002).

Piaget'e göre bilişsel gelişimin öğrenmenin temelindeki itici güç dengelemedir. Birey özümleme ve düzenleme yoluyla uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşır. Birey dengeleme süreciyle çevreye uyum sağlar. Bu denge durumu durağan değildir. Yeni uyarıcılarla bireyin denge durumu bozulur. Özümleme ve dengeleme yoluyla dengesizlik giderilir ve yeni bir denge durumu sağlanır. Öğrenme denge durumunun

bozulup yeniden sağlanmasıyla oluşur. Yapılandırmacılık kuramını bilişsel açıdan açıklayan isimlerden biri de Jerome Bruner'dir. Bruner bilişsel gelişimi Piaget'e benzer şekilde incelemiştir. Dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durulmuştur. Bruner'e göre öğrenme sahip olunan ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulması yoluyla olur (Senemoğlu, 2005). Yapılandırmacılık ile birey belleğinde bilgilerin anlamlı ilişkisini kurar. Bellek, yeni öğrenme yaşantıları ile önceki öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgileri bellekte yapısallaştırmasını sağlar. Birey ne yapıyor olacağını bilmektedir. Algılamanın, sebep bulmanın, sonuç çıkarmanın ve hatırlamanın farkındadır. Bunun için bireyin uyaranları algılaması, yorumlaması, aralarında ilişki kurması, onları zihninde yeniden örgütlernesi gerekir (Ülgen, 1997).

Scheurman (1998;Akt. Deryakulu, 2002, 63) bilişsel yönelimli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin temelde bireysel bir girişim olarak görüldüğünü belirtmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği öğrenmede asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkalrı bilgilerle var olan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir.

2.1.8.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemli olduğunu vurgular. Sosyal yapılandırmacılık öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içerisinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinlik olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel çevreleriyle etkileşimleri sırasında yapılandırırlar. Sınıf toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, aslında toplumun üyelerince paylaşılan bilgileirn öğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında öteki öğrenciler ve öğretmenle

etkileşimde bulunabilecekleri toplumsal bir çevre olanağı sağlamalıdır (Scheurman, 1998;Akt. Deryakulu, 2002, 63).

Bu yaklaşım kişinin çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandıracağını söyler. Bu öğrenme yönteminin sonucu olarak bireysel ve çevresel değişiklikler meydana gelir. Öğretimde öğrencinin etkileşimde olduğu çevre önemlidir. Sosyal etkinliklerle ve etkileşimlerle bilgi oluşur. Sosyal durumlarda dil acılığıyla anlam yapılandırılır. Bu yaklaşımda öğrenme davranışlardan ayrılamaz. Anlama ve etkinlik diyalog yöntemleriyle beraber çalışır. Doğru olan tek bir gerçekliğin gösterimi söz konusu değildir. Bunun yerine farklı amaçlar için farklı tarzlarda kullanılabilen açıklamalar söz konusudur. Bilgi kişilerden ayrı, hazır alınmış, durağan bir şey değildir. Bilgi, öğrenme anlam yapılandırma aktivitelerinden ve insanların fikirleri arasındaki iletişimden ayrılamaz. Bu kavramın sosyal kültürel biçimi L. S. Vygotsky'nin çalışmaları esas alınarak ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçevede bireysel gelişmeler sosyo-kültürel etkilerle oluşur. Sosyal etkileşim de grup etkinliklerine dayanır. Daha sonra kültürel anlam bireysel olarak analiz edilir (Richardson, 2003, 7-8).

Sosyal yapılandırmacılar, teorilerini açıklamada Vygotsky'nin fikirlerini temel almıştır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'in açıkladığı şekilde sadece kişinin kendi başına oluşturduğu bir süreç olmadığını aynı zamanda sosyal etkilerin ve dilin de önemli olduğunu vurgular (Özden, 2003). Phillips, (2000)'e göre bireysel öğrenmelere sosyal etkileri ekleyen yapılandırmacılık yaklaşımı sosyal yapılandırmacılıktır. Lev Vygotsky ve sosyal psikolog Kenneth Gergen bilginin bireysel yapısının düzenlenmesinde dilin önemine vurgu yapar.

Demirel (2006)Vygotsky'nin bilişsel yapının iki türünü kavramlar ve fonksiyonlar olarak belirlediğini belirtmiştir. Kategoriler olarak bilinen kavram türlerini çalışmış olan Vygotsky için kavram etiketlenmiş nesneler sınıfıdır. Bir kavrama ait tam anlama, o kavrama ait belirleyici ölçütlerin hepsinin bilindiğini kavram için sözcüğün herkesçe kabul edilmiş olduğu gösterilerek sergilenmektedir. Vygotsky kavramların yanında beş temel fonksiyonla ve bunların gelişimiyle ilgilenmiştir. Bu fonksiyonlar;dil, düşünme, algılama, ilgi ve hafızadır. Burada dil ve dildeki semboller yanıtlar arasında bir aracıdır. Düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişimine önem verilmelidir.

Vygotsky'e göre bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Çocuklar , çevrelerindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlarlar. Sosyal çevre çocukların kazandıkları kavram, fikir, olgu ve becerilerin kaynağını oluşturmaktadır. Buna göre öğrenmeler insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır. Sosyal etkileşim bu noktada çok önemlidir. Başka bilgili kişilerle birlikte iken başaracaklarımız kendi başımıza başaracaklarımızdan daha fazladır. Başkalarıyla işbirlikli çalışma bu bakımdan önemlidir. Burada öğrenmenin aracı dildir. Başkalarını dinlemek ve düşüncelerimizi sunmak için dili kullanırız. Bu yüzden Vaygotsky dil ve sosyal etkileşime önem vermiştir (Özden, 2003).

Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen etkinliklerden bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme göstermektedir. Yetişkinlerin görevi gösterdiği dışsal denetimi bir süre sonra azaltarak , çocuğun içsel denetimini sağlayıp, kendi kendini düzenlemesini sağlamaktır. Çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinin rolü çok önemlidir. Çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla birlikte işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri desteklenir. Çocuğun bilişsel gelişiminin tam olarak sağlanabilmesi için çocuğun sistematik olarak daha karmaşık durumlara yönlendirilmesi gerekir. Böylece gelişim sınırındaki yakınsal gelişim alanı üst seviyeye çıkar. Bilgili kişi çocuğa bilişsel yapı sağlar böylece gelişime açık alanda kazanılan sosyal bilgi bireysel bilgi haline gelir. Vygotsky'e göre bilginin içselleştirilmesi ve bilginin kazanılmasına yardım edecek iki önemli görev vardır. Birincisi kişinin bağımsız olarak sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemek, ikincisi ise yetişkin rehberliğinde sağlanabilecek gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikki sonuç arasındaki fark gelişime açık alan kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretimde bu alanın etkili olarak kullanılması sağlanmalıdır. (Senemoğlu, 2005).

Özden (2003) sosyal yapılandırmacıların Vygotsky'nin teorilerine dayanarak savunduğu görüşleri belirtmiştir. Buna göre öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinlik, öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir. Öğrencilerin birbiriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanarak yeni bilgileri benimsemeleri sağlanır.

Sosyal yapılandırmacı kuramı bilginin sosyal deneyimlerle geliştiğini belirtmektedir. İçeriğin ve düşüncenin oluşumu içinde gelişilen sosyal ve kültürel bağlamı yansıtmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar bilginin doğasına ilişkin iki temel

bakış açısından bahsetmektedir. Bunlardan birincisi öğrenciler bilgilerini kendi kendilerine yapılandırırlar. Öğrenciler önceki bilgilerine ve deneyimlerine bağlı kendi düşüncelerini dil aracılığı ile başkalarına iletirler. İkincisi ise dil aracılığı ile başkalarıyla iletişim içinde, bilginin toplumsal katılım ile gelişeceğidir (Nuthall, 2002).

2.1.8.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Berv ve Howe (2000) radikal yapılandırmacılığın kişilerin gerçekliği kendilerine özel bir şekilde yapılandırabileceği düşüncesine dayandığını belirtmiştir. Her şey bu düşünce doğrultusunda inşa edilir. Klasik empirizmi hatırlatan bu tez eleştiriciliği çağrıştırır. Radikal yapılandırmacılığa göre, bireysel öğrenenler gerçekliği yapılandırabilirler. Bu gerçekliğin kişinin dışında doğrulanmaya ihtiyacı yoktur. Kişiye ait bir gerçeklik söz konusudur. Kavram yapılandırma, bilgi ya da anlam oluşturma farklı yaşantılara dayanmaktadır. Kişi kavram yapılandırmasını kendisi oluşturur ve kişilerin bilgiyi yapılandırması birbirine benzememektedir. Bireysel yapılandırma farklı şekillerde olabileceği gibi herkes kendine uygun yolu kullanır.

Radikal yapılandırmacılık şu sorular etrafında başlamıştır. Bilgi nasıl tanımlanır?, Bilgi insanın zihninde midir?, Kişinin kendi yaşantısının temelinde bildiklerini yapılandırmada farklılık var mıdır?Kişiler içinde yaşadığı dünyada bilinçli olarak deneyimler yaşamaktadırlar. Bütün yaşanılan deneyimler özneldir. O halde öğrenmeler de birbirinin aynısı değildir. Sosyal öğrenmeyi bireysel temellerde açıklamaktadır (Phillips, 2000).

Radikal yapılandırmacılığın savunucularından biri olan Von Glaserfeld bilgiyi kavramsal yapıları inşa etmek olarak ele almaktadır. Radikal yapılandırmacılık var olan bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulur bir ilişki sunar. Bu yaklaşımda her öğrenci olayları kendi kültür ve deneyimine göre yorumlar, kendi kişisel bilgisini oluşturur (Yanpar, 2006).

2.1.8.2. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri ve Ögeleri

Yapılandırmacılığın yönlendirici temel ilkeleri şunlardır (Demirel, 2003:235):

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek.

2. Temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak.
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
4. Öğrencilerin öngörülerine göre öğretim programlarını uyarlamak.
5. Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.

Savery ve Duffy (1995; Akay, 2005; Akt. Yanpar, 2006, 95-96)'e göre yapılandırmacılığın sekiz ana ilkesi vardır:

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

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin doğasına ilişkin 10 temel öğrenme ilke sunar (Glatthorn, 1994;Akt. Saban, 2000):

1. Öğrenme pasif bir bilgi alama süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme özneldir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
5. Öğrenme sosyaldir.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinde önemlidir.

8. Öğrenme gelişimseldir.
9. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme, süreklidir.

Yanpar (2006, 62-63) ise yapılandırmacı öğrenme ilkelerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Öğrenme aktif bir süreçtir.
2. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.
3. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir.
4. Öğrenme ve dil iç içedir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
6. Öğrenme bağlamsaldır.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
8. Öğrenme zaman alır.
9. Motivasyon öğrenmede önemlidir.

Marlowe ve Page (2005)'e göre yapılandırmacılığı belirten özellikler aşağıda açıklanmaktadır:

1. Yapılandırmacılık bilginin hazır alınması ile ilgili değil, bilginin yapılandırılmasıyla ilgilidir:

Yapılandırmacılığın temel önerisi öğrenmenin; kendi bilgimizi inşa etmek, yaratmak, icat etmek ve geliştirmek anlamına geldiğidir. Bizler bilgiyi başkalarından alabiliriz, kitaplardan bulabiliriz, bir araçtan elde edebiliriz. Bilginin alınması, elde edilmesi, duyulması gerçekte öğrenmeye eşit değildir. Yapılandırmacılara göre öğrenme koşulları şunlardır:

a)Araştırma yapma ve verileri denetleme, bilgiyi yorumlama ve çözümleme;
b)Kavram ve fikirlerin anlamını geliştirmek, inşa etmek, değiştirmek için yöntem düşünme ve bu bilgileri kullanma;

c)Geçmiş deneyimlerle ve verilen konu hakkında bilinenlerle şimdiki yaşantıların bütünleştirilmesi.

2. Yapılandırmacılık biriktirme ve ezberleme değil, düşünme ve analiz etmedir:

Yapılandırmacılık öğrencinin ezberleyebildiği ya da olduğu gibi aktardığı bilgi miktarıyla ilgili olmaktan çok düşünme ve düşünme yöntemleriyle ilgilidir. Öğretmenler yapılandırmacı sınıflarda çok fazla içerik materyaline dayanmamalıdır. Öğrenciler kendi kavramalarını düşünmeli ve keşfetmelidir. Problemin, kritik sorunun, önemli noktalarını temanın genel durumunu öğrenci araştırmalı, ortaya çıkarmalı ve çözümlemelidir. Öğrenciler bu yöntem aracılığıyla kendi kendilerine düşünmeye, eleştirel düşünmeye cesaretlendirilmeli ve bu özellikler öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrenci eleştirel düşünmeyle konu ile ilgili olan ve olmayan arasındaki farkı görebilir, başka bir bakış açısıyla önemli noktalara bakabilir, açıklama ve analiz yapabilir.

3. Yapılandırmacılık tekrar etmekle ilgili değil anlama , uygulama ve kullanmayla ilgilidir:

Yapılandırmacılık tekrara değil anlamaya odaklanır. Öğretmenler kısa sürede öğrencilere daha fazla bilgi kazandırmaya elverişli geleneksel eğitim metotları ararlar. Öğretmenler bunun için öğrencilerin anlama koşullarında bu sürecin nasıl etkisiz olduğunu dikkate almazlar. Geleneksel sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin bir konu, fikir ya da problemi anladığını bilgiyi sınıfta verildiği şekliyle tekrar etmesiyle anlarlar. Fakat bu durum öğrencinin bir şeyler anladığını, bilgiyi farklı yollarla uygulayabileceğini, öğrendiğini göstermez. Bu sadece ezber yeteneğidir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler anladıklarını ve öğrendiklerini değişik yollarla gösterirler. Öğrenci eleştirel bir soru geliştirebilir, ana fikri kendi kelimeleriyle anlatabilir, bir şeyler yaratabilir ya da oluşturabilir, problem üretebilir ya da problem çözebilir.

4. Yapılandırmacılık pasif olmakla ilgili değil, aktif olmakla ilgilidir:

Bilgi miktarı önemli olmasında karşın yapılandırılmamış bilgiyi pasif olarak biriktirmek öğrenme değildir. Birisinden ya da bir şeylerde pasif olarak bilgiyi almak öğrenmek demek değildir. Öğrenme için öğrenci, zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmalıdır. Öğrenci bilgi yapılarını inşa ederek öğrenir. Öğrenme öğrencinin, kendi cevaplarını, çözüm yollarını, kavramalarını ve ilişkileri keşfetmesi;kendi açıklamalarını yaratması şeklinde olur. Yapılandırmacılar öğrenme kavramlarının ayrıntıları konusunda farklılaşırlar. Öğrenciler kendi öğrenmelerini idare ettiklerinde, kendi cevaplarını keşfettiğinde, kendi açıklamalarını yarattıklarında, öğrenmeleri daha derin, daha kapsamlı, daha dayanıklı olur. Ortaya çıkan öğrenme eleştirel düşünme için yol göstericidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın beş temel öğesi söz konusudur. Bu öğeler birbirinden tamamen bağımsız veya kesin çizgilerle ayrılmış değildir (Zohari, 1995;Akt. Özden, 2003):

1. Önceki Bilginin Harekete Geçirilmesi:Ön bilgilerin tanınması ve harekete geçirilmesi;öğrencilerde yeni deneyim için yeni bilgi yapısına ihtiyaç olup olmadığını belirlemelerini sağlar. Öğretmenlerin önbilgiler üzerine inşa edecekleri öğrenme yaşantılarını planlamalarını sağlar.

2. Yeni Bilginin Kazanılması:Öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi yerine onları anlamaları hedefleniyorsa , bütünü, onun ilgili parçalarını ve bu parçalar ile bütün arsındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı ve öğrencinin zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uygunluğuna sağlamalarına yardım edecek şekilde sunmalıdır. Bütüne odaklaşmak;konu ile ilgili önemli kavramın ve fikrin seçilip öğretim sürecinin merkezine alınmasıdır. Öğretim sürecinde konu genişliğinden çok, konu derinliğine önem verilmelidir.

3. Bilginin anlaşılması :Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya bırakıldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlatılmış olur. Öğrenciler, ilk önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri yani kendilerinde var olan zihinsel yapı ile karşılaştırırlar. Eğer yeni

bilgi, daha önce edinilenlerle çelişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirilir;fakat eğer çelişiyor ise, bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir (Saban, 2000, 128).

4. Bilginin Uygulanması:Bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinliklerle bilginin uygulanması sağlanabilir. Öğrencileri kazandıkları bilgileri işlevsel hale getiren en etkili ve verimli öğrenme aktiviteleri otantik , ilginç, bütüncül, uzun vadeli ve sosyal problem çözme aktiviteleridir. Otantik problemler, akademik ve güncel nitelikteki gerçek hayatta karşılaşılan problemleri içerir. Beklenmedik sürprizleri ve duygusal yoğunlukları içinde barındıran etkinlikler öğrencilerin katılımı sağlar. Öğrenciler problem çözdükçe sahip oldukları bilgi yapılarını test eder ve gerektiğinde yeni yapıları inşa ederler. Bu süreç grup çalışmalarında, bireyleri grup içerisinde geribildirim alma olanağı sağladığından daha yararlıdır (Saban, 2000).

5. Bilginin Farkında Olunması: Kazanılan bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilmesi öğrencilerin bilgi üzerinde kafa yormaları ve bilginin farkında olmalarıyla gerçekleşir. Bireyin kendisini, problemin çözümüne ulaştıracak stratejinin ne olduğunun farkında olması gerekir. Örnek olay incelenmesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi aktivitelerle öğrenciler geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirerek sahip oldukları bilginin farkında olmaları sağlanabilir (Özden, 2003).

2.1.8.3. Yapılandırmacı Öğretmen Rolleri

Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü özellikle yapılandırmacılık yaklaşımında çok önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşmasının en önemli şartı öğretmen rollerinin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesidir. Öğretmenin bu yaklaşıma yönelik eğitiminin yeterli düzeyde olması gerekir. Öğretmen kendisini sürekli geliştirmelidir. Her şeyden önce iyi bir öğrenen olması gerekir. Öğretmen kendisini yenilemeden kaçınmamalıdır. Öğretmenin iletişimi kuvvetli, kendine güvenen , azimli ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalıdır (Yanpar, 2006). Günümüz okullarından ve öğretmenlerinden beklenen görev;yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı karar verebilen bireyler yetiştirmektir. Temel bilgi ve becerilerin kazanılmasının yanında düşünebilen,

bilgiyi uygulayabilen, üretebilen, problem çözebilen, anlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretimde, öğretmen rolleri de bunlara uygun olarak şekillendirilecektir. Bu tür amaçların geleneksel öğretme-öğrenme yaklaşımıyla gerçekleşmesi mümkün değildir. Bundan dolayı öğretmen sınıfta yöntem değişikliğine gitmeli;problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay incelenmesi gibi öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bu durumda öğrenci öğrenme sürecinde aktif ve kendi öğrenmesinden sorumlu;öğretmen ise öğrenmeleri kolaylaştırıcı bir rehber, yardımcı, kılavuz rolü üstlenecektir (Saban, 2000).

MacKinnon ve Seatter (2003) yapılandırmacı öğretmenlerin sınıfta olgulara öğrencinin bakış açısından bakma eğilimine sahip olması gerektiğini belirtirler. Öğretmenler bu bakış açılarına öğretim programında yer vermelidir. Öğrencinin bakış açısından bakma yeteneği, öğrencilerin düşünceleriyle ilgili doğrunun ne olduğu, neyin tutarsız ya da anlaşılmaz olduğu konusunda sınıflama yapabilmek için gereklidir. Öğrencinin bakış açısından olayları görebilmek yeniden yapılandırmayı gerektirir. Öğrencilerin görüş açısından ne kadar kavrama, algı çıkabileceğini görebilme yeteneğine sahip olmak öğretmen açısından önemlidir. Öğretmen öğrencilerin fikirlerinin akla uygun olmayanlarını fark etme, değerlendirme yeteneğine sahip olabilmelidir. Bunları da öğretmen öğretim planına katabilmelidir.

Öğrencilerin kendi bilgisini yapılandırması, öğretmen tarafından sunulan bilgiyi ezberlemesinden daha etkilidir. Öğrenme bireysel ve sosyal eylemlerle anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık öğretmeyi planlamaktan çok öğrenmeyi organize etme işidir. Odak nokta öğrencinin öğrenmek için yapacakları ve öğretmenin öğrenmeye yardım etmek için ne yapacağı üzerinedir. Bazı sınıf uygulamaları öğretmen konuşmaları şeklinde sürer. Bu durumda öğrenci bir işle meşgul değildir. Okulda sıkılma, akademik başarısızlık öğrencinin pasifize edilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler birlikte çalışarak ya da yeni bilgilerini okul dışında uygulayarak kendi anlamlarını yapılandırırlar. Öğretmenler yapılandırma sürecinde etkileşim ve geribildirim üzerinde dikkat etmelidir (Gagnon ve Collay, 2006).

Yanpar (2006)'a göre öğretmenin ona yüklenen rolleri yerine getirmede esas alacağı başlıca ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen sadece çalışma konusunun altındaki ilkelerle değil, bu prensipleri uygulayacağı, yollarla ilgili bilgiye sahip olmalıdır. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen, öğrencilerin farklı sunumlarını, farklı ilişkilendirmelerini anlayacak çok yönlü düşünme yeteneğine ve geniş bilgiye sahip olmalıdır.

- Öğretmen konu bilgisiyle birlikte eğitim formasyonuna sahip olmalıdır. Ders esnasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan anlatım, tartışma, problem tabanlı öğrenme, araştırmacı öğrenme gibi tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olmalı ve bu teknikleri öğrencilere uygulayabilmelidir.

- Öğretmenin öğretimde belli bir sıra izleme zorunluluğu yoktur. Öğretmen daha çok öğrencinin anlamasını desteklemek için belirli stratejiler izlemelidir. Bir probleme yaklaşırken öğretmen öğrenciyi belirli düşünce yapılarında sınırlandırmamalı, model olmalı, rehber danışmanlık görevi üstlenmelidir. Özellikle grup çalışmalarında bu etkinlikleri başarılı yönetebilmelidir.

Öğretmenler iyi birer eğitici olarak, eğitim sistemi ve politikalarını kavramış, sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliliğe ulaşmış olmalıdır. Öğretmenler bilgi çağında başarılı olabilecek donanıma sahip bireyler yetiştirebilmelidir (Aytaç, 2000). Ataman (1996)'a göre ise uluslar arası alanda yarışma gücüne sahip olabilmenin tek yolu, bugünün çocuk ve gençlerine iyi bir eğitim ve öğretim verebilmekten geçer. Verilecek eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyecek en önemli etken ise onları yetiştirecek öğretmenlerin ne ölçüde çağın gereklerine uygun olarak yeni roller üstlenebilecek biçimde yetiştirildikleridir (Akt. Aytaç, 2000, 39). Bu noktada öğretmen eğitiminin de çağın gereklerine uygun yaklaşımlarla sürdürülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Yeni yöntem ve yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanması için bu yaklaşımların öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi ve gerekli uygulamaların yapılmış olması gerekmektedir.

Öğrencilere yeni bilgi tanıtılmadan önce onlarda olan önceki bilgilerini açığa çıkartılmalıdır. Bu genellikle öğretmenin sözlü olarak soru sormasıyla gerçekleştirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlemek isteyen

öğretmen, öğrencileri yeni materyallerle karşılaştırmalıdır. Bu yaşantı, öğrencilere sahip olduğu bilgiyle karşılaştırma ve diğerleriyle iletişime geçme fırsatı verir. Yapılandırmacı öğretim için öğretmenin yapması gereken, düzenlemesi gereken bazı durumlar söz konusudur. Bunlar:konu ile ilgili bilgi ya da yaşantıları anımsatmak;sorular ve yaklaşımlar konusunda beyin fırtınası yapmak;amaçları, prosedürleri ve materyalleri planlamaktır (Wells, 2002).

Öğretmenlerin yetişme tarzlarından dolayı, yapılandırmacı öğretmen olma geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma zor bir dönüşüm olabilir. Bu da köklü bir paradigma değişimini, bir çok uygulamayı terk etmeyi ve yeni uygulamayı benimsemeyi gerektirir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları eğitimcilerin yapılandırmacı stratejileri işe koymasıyla mümkün olabilmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini yönetirken aynı zamanda da üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilirler (Özden, 2003).

Gagnon ve Collay (2006)'ın yapılandırmacı öğrenme düzenlemesi için sunduğu beş madde aşağıda belirtilmektedir.

1. Durum:Durum düzenlemeleriyle öğrenci öğrenmesi için görüş kararlaştırılır, amaç betimlenir, konu saptanır.
2. Grup:Öğrencilerden grup oluşturulur, anlam yapılandırmayı kolaylaştırıcı materyal hazırlanır.
3. Köprü:Öğrencilerin önceki bildikleriyle yeni öğrenecekleri arasında bağlantı kurmayı sağlamak için köprü kurulur. Öğrenme, öğrencinin gelişimsel düzeyi, sosyo-ekonomik koşulları, kültürel geçmişi ile birlikte oluşur. Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri açığa çıkarılır, onların yaşamlarıyla bağlantı kurulur.
4. Görev:Öğrenciler için en önemli görev sorulan soruları cevaplamak, birbirine soru sormaktır. Soru sorma işlemi öğrencileri sosyal etkileşim içerisine katmaktadır.
5. Gösteri:Öğrencilerin işbirliği içerisinde hazırladıkları öğrenme ürünlerini göstermek için sergi düzenlenebilir.

Sınıfta yapılandırmacı öğretmenlerin yapabileceği görevleri Doğanay (2007) şu şekilde belirtmiştir. Sınıfta kullanılabilecek bu etkinlikler;öğrencilere kaynakları seçmede yardım etme, öğrencileri öğrenmeye odaklama, öğrencilerin keşfetmesine yardım etme, öğrencilerin açıklamalarına izin verme, öğrencilerin kavram anlayışını

genişletmelerine ve bunun gerçek yaşam durumlarına uygulanmasına olanak verme, ders boyunca değerlendirme yapmadır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı sınıflarda başarılı olabilmeleri için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilerden aşağıda belirtilmiştir (Grace, 1999; Özmen, 2003; Akt. Yanpar, 2006):

1. Destek toplamak,
2. Kütüphane kaynaklarını kullanmak,
3. Model olma,
4. Değerlendirme araçları geliştirme,
5. Gürültüye izin verme,
6. Kayıt tutma,
7. Panik yapmama,
8. Öğrenen olma,
9. Endişeli olmaktan kaçınma,
10. Haftalık veri toplama.

Brooks ve Brooks (2001) yapılandırmacılık yaklaşımında değişen öğretmen rollerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

1. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencileri Özerkliğe ve Bireysel Karar Vermeye Teşvik Ederler:***Özerk, kendi kendine karar verebilen liderlik özelliğine sahip kişiler yetiştirebilmek ancak bireysel yapıdaki sınıflarda gerçekleşebilmektedir. Kendi kendine karar verme yeteneği öğrencilerin kavramlar ve fikirler arasında bağlantı kurmasını sağlar. Öğrenciler soruları ve önemli noktaları belirtir, cevaplar ve bunları analiz eder. Bu durumda öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Böylelikle öğrenciler problem bulma ve problem çözme görevlerini kazanır. Bu öğrenciler önemli noktaları keşfederek yeni bilgilerle karşı karşıya gelirler.

2. ***Yapılandırmacı Öğretmenler İnteraktif Fiziksel Materyallerin Yanı Sıra Ham Bilgi ve Birincil Kaynakları Kullanırlar:***Kavramlar, tanımlar, kanunlar insan zihninin fikirlerle oluşturduğu soyutlamalardır. Bu soyutlamalar olgularla ortaya çıkmaktadır. Bu farklı olaylar dünyamızı tanımlamaktadır. Öğretimin gerçek dünyayı sunması için

yapılandırmacı yaklaşım olanaklar sağlar. Öğrencilere olguların birleştirilerek oluşturulduğu soyutlamaların geliştirilmesinde yardım eder. Öğretmenler öğrencilere alışılmamış durumlar sunduğunda, onlardan farklılıkları tanımlamalarını istediğinde öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme faaliyetleriyle cesaretlendirilir. Bilgi gerçek problemlerle bağlantılı araştırmaların sonucu oluşur.

3. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Görevleri Belirtmek İçin Sınıflandırma, Analiz, Öngörü Yaratma Gibi Kavramaya İlişkin Terimleri Kullanırlar****:*Her gün hayatımızda kullandığımız kelimeler düşünme yapımızı etkiler. Analiz etmek, yorumlamak, anlam çıkarmak, tahmin etmek, sentez yapmak terimleri;konunun derinlemesine araştırıldığı, öğrencilerin bağlantı kurmasını ve yeni kavramlar yaratmasını gerektiren zihinsel aktiviteleri belirten terimlerdir.

4. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Ders Süresince Öğrenci Yanıtlarına İzin Vermeli, Eğitimsel Stratejileri ve İçeriği Değiştirmelidir:*** Öğrencilere öğretilecek konular onların ilgisini çekecek nitelikte ve onların hayatlarından seçilmelidir. Geliştirilen programlar öğrencilerin gelişim dönemlerine ve öğrencilerin bu dönemlerde bilmesi gereken şeylere dayanılarak geliştirilmelidir.

5. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencilerin Kavramlarla İlgili Anlamlarını Biçimlendirmeden Önce Öğrencilerin Önbilgilerini Araştırmalıdır:*** Öğrenciler kendi fikirlerini geliştirmeye fırsat tanımadan önce öğretmenden bilgiyi alırsa kendi düşüncelerini sorgulamadan öğretmenin verdiği doğruyla yetinirler. Bunu önlemek için öğretmenler doğru cevabı, fikirleri öğrenciyle birlikte biçimlendirmelidir.

6. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencilerle ve Öğrencilerin Birbiriyle Diyalog İçerisinde Olmasını Sağlamalıdır*****:** Öğrencilerin fikirlerinin sosyal etkileşim aracılığıyla değişmesi ve güçlendirilmesi sağlanabilir. Bir öğrencinin kendi fikrini sınıfta sunma fırsatına sahip olması, başkalarının fikirlerini duyması önemli yaşantılardır. Başkalarıyla etkileşim anlamlandırmayı kolaylaştırması ve ilerletmesi bakımından önemlidir.

7. ***Yapılandırmacı Öğretmen Öğrencilere Açık Uçlu Sorular Sorarak Onları da Soru Sormaya, Araştırma Yapmaya Cesaretlendirmelidir*****:**Karmaşık sorular

öğrencileri;görünenin ötesine bakma, önemli noktalar üzerinde derinlemesine ve geniş araştırma yapma, olayları, sonuçları kendilerine göre anlamlandırma konularında uğraşmaya sevk eder. Gerçek problemlerin nadiren tek boyutlu çözümleri vardır. Bu çeşitliliği değerlendirmek amacıyla yöntem geliştirmek çok önemli bir iştir.

8. Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencilerin İlk Yaşantılarını Detaylandırmaya Uğraşırlar. Ayrıntılama aracılığıyla öğrenciler kendi görüş ve hatalarını belirleyebilir ve değerlendirebilirler. Detaylandırma öğrencilerin üzerinde düşünemediği kavramları anlamalarını sağlar.

9. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencileri Deneyimleri Üzerinde Çalıştırmalı ve Tartışmak İçin Cesaretlendirmelidir*****:**Öğrencilerin yaşantıları geçerli olan hipotezlerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Öğretmenler, varsayımları üzerinde öğrencileri tartışmaya yöneltmelidir. Öğretmen öğrencinin mevcut fikirlerine karşı çıkarak düşüncelerinde çelişkiler oluşturur. Öğrenci bu çelişkiyi anlayarak bilgi edinir. Öğrenciler bütün yaşlarda olgularla ilgili fikirlerini oluştururlar. Daha sonra bu fikirleri evrensel doğrular olarak içlerine alırlar. Deneyimler aracılığıyla öğrencinin ilk fikirlerinde çelişki yaratılarak, görüşleri konusundaki çatı güçsüzleştirilir. Öğrenciler düşünceleri konusunda yeniden düşünerek yeni anlamlar düzenlerler.

10. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Soru Sorduktan Sonra Cevap Almak İçin Yeterli Bekleme Süresi Bırakmalıdır*****:**Öğretmenler tarafından sorulan sorular genellikle öğrencilerin duymaya alışık olmadıkları, tartışmayı gerektirecek sorular olmalıdır. Bu sorular için öğrencilere düşünmek ve tartışmak için yeterli süre tanınmalıdır.

11. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencilere Bağlantı Kurmaları Ve Metafor Kullanmaları Konusunda Süre Vermelidir*****:**Öğretmenler öğrenmenin oluşması için etkinlikler oluşturur, zaman ve materyal sağlar. Fakat öğrenciler bağlantıları kendileri kurarlar. Metaforlar öğrenmeyi kolaylaştırmak ve karmaşık noktaların anlaşılması amacıyla kullanılır.

12. ***Yapılandırmacı Öğretmenler Öğrencilerin Doğal Meraklarını Geliştirmek İçin "Döngüsel Öğrenme Modeli"ni Kullanırlar*****:**Bu yöntem üç adımda gerçekleşir.

a)Öğrencilerin seçilmiş materyallerle etkileşebilmesi için fırsatlar sağlanmalıdır.
b)Kavram öğretimi yapılır. Öğrenciler sorular odaklanarak ilişkili sorularla dağarcığını geliştirir.
c)Bu aşamada kavram uygulaması söz konusudur. Kavram uygulaması süresince öğrenciler yeni problemler üzerinde çalışırlar, önceden çalıştığı konulara yeniden bakarlar.

Yapılandırmacı teori ile ilgili sınıfta iyi bir öğrenme –öğretme ortamı oluşturulmasına yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır (Özden, 2003, 72-73):

1. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek.
2. Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek.
3. Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek.
4. Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormanın yolunu açmak.
5. Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
6. Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak.
7. Soruları cevaplamaları için öğrencilere daha uzun süre tanımak.
8. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek.
9. Öğrencilerin merakını diri tutmak.
10. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.
11. Öğrendiklerini kendilerince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek.
12. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak.

13. Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak.
14. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak.
15. Hataları öğrencinin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak.

2.1.8.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Deryakulu (2002)'na göre yapıcı öğretim uygulamalarında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğreneceği üzerinde odaklanılmıştır. Öğretim öğrenciye bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, öğrenciye bilgiyi yapılandırmak için uygun ortamı sağlamalıdır. Bu ortam öğrencilerin birbiriyle karşılıklı işbirliği içerisinde olacakları toplumsal bir alan özelliği göstermelidir. Öğrenme bilginin kullanımına dayalı bir etkinliktir. Öğrenme bilgi girdisi olmaksızın gerçekleşmez. Öğretimde bilgi girdisi, uzun dönemli bellek, birincil bilgi kaynakları, ikincil bilgi kaynaklarıyla sağlanır. Uzun dönemli bellek , önceden edinilmiş bilgilerin yer aldığı sağlam bilgi kaynağıdır. Birebir gözlenerek, doğrudan yaşantılarla edinilen bilgi kaynaklarıyla, ham bilgileri içeren kaynakları birincil bilgi kaynaklarıdır. Başka kişiler tarafından oluşturulmuş, hazır sunulan bilgileri içeren kaynaklar ikincil bilgi kaynaklarıdır. Öğretimde birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak öğrencilere farklı görüşleri tanıma, değerlendirme, yorumlama imkanı tanıyarak öğretimin demokratikleşmesini sağlar.

Wells'e göre (2002) kazanılan bilgi ile dışarıdan alınan bilgi arasında fark vardır. Var olan bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılması için belirli etkinlikler tasarlanabilir. Bilgiyi anlamlandırmak, kanıt elde etmek, deney yapmak, gözlemek, incelemek, verinin bilgiye dönüşümünü sağlamak için yapılabilecek etkinliklerdir. Bilgi yapılandırmak için modeli tanımak ve bağlantı kurmak, ifadeleri değerlendirmek, çözüm üretmek, açıklama ve yargıya varmak, geri dönüşüm almak gerekmektedir. Anlama için ise yaygın anlama ve stratejiler üzerinde düşünmek gerekmektedir.

Yapılandırmacı teori okullarda kullanılabilecek farklı eğitimsel yaklaşımlar önerir. Yapılandırmacılık öğrenmenin aktarılarak devam ettiği düşüncesini

reddetmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere kendi sorularını sorma, kendi kavram modelini, öğrenme yöntemini yaratma gibi belirli –anlamlı yaşantıları deneyimleme fırsatı sunar. Bu modelde sınıf;öğrenci topluluklarının aktivitelerle, fikir ve sunularla meşgul olduğu bir toplum olarak görülür. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü daha azdır. Öğrenciler fikirleri sahiplenirler. Böylece özerklik ve sosyal ilişkilerde karşılıklı ortaklık sağlanır (Fosnot, 1996).

Yapılandırmacı sınıf etkinlikleri uygulanmasında zaman önemli bir faktördür. Her öğrenciye farklı konularda, farklı süreler tanınmalıdır. Yapılandırmacı kuram bireysel farklılıkların üzerinde önemle durmuştur. Zeka yapılarındaki bu farklılıklar öğrencilerin harcayabilecekleri zamanın farklı olmasına sebep olur. Bu zaman süresince öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir iletişim olmalıdır (Vernette, 2001;Akt. Yanpar, 2006). Yapılandırmacılık modeline dayanan sınıflarda öğrenci için anlam taşıyan konuların seçimi önemlidir. Öğrencilerin konuya ilgi duyması, güdülenmesi, konuyla ilgili önbilgilerinin , hazırlanan ortamda ortaya çıkması gerekir (Yanpar, 2006).

Kauchak ve Winitzky (2003)'e göre yapılandırmacılık yaklaşımı savunucuları, öğretmenlerin yapılandırmacı metotları kullandıklarında öğrenmenin daha iyi ve etkili olduğunu iddia ederler. Yapılandırmacı öğretim öğrencileri merkeze alır;aktif öğrenme yaşantılarını ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kapsar. Yapılandırmacı öğretim belirli materyallerle çalışır ve gerçekçi problemler sunar. Bu yaklaşımda öğrenme çevresinin tasarlanması ve öğrencilerin bu çevreden öğrencinin anlam oluşturması önemli bir noktadır.

Erdem ve Demirel (2002)'e göre yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgilerini demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünün parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamasına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına bağlıdır.

Yapılandırmacı ders işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere deneyimsel öğrenme ortamı sunulur. Bu ortam öğrenciye yeni bilgilerin deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama, önceki bilgiler üzerine yapılandırma, aktif atkılı, inisiyatif kullanma, dersi değerlendirme, birinci ele deneyim kazanma olanağı sağlar (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımda davranışçı kuramda önceden belirlenen öğrenme hedeflerinin yerine öğrencinin öğrenmesinin daha etkili olmasına önem verilmiştir. Bu noktada hiyerarşik sınıflamanın ve her öğrenci için ayrı hedefler saptama yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak ne öğretilmeli yerine kişi nasıl öğrenir sorusuyla ilgilenilmektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hayattaki gerçek ve karmaşık problemleri keşfetmek ve onlara çözüm bulmaya çalışmak önemlidir. Öğrenciler bu şekilde anlamlı sorunları çözme sürecinde yeni bilginin kendi hayatlarında kullanışlılığının farkına varabileceklerdir. Öğrenciler öğrenilecek yeni bilginin kendi hayatlarıyla olan ilgisini gördüklerinde öğrenmeye daha çok motive olmaktadırlar. Öğretme sürecinin başarısı yeni bilginin günlük yaşamla ilgi kurulmasına ve içi içe verilmesine bağlıdır. Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları zorlayacak ve araştırmaya yöneltecek karmaşık problemlerle öğrencilerin karşılaştırılması önemlidir. Bu tür problemlerin sınıf ortamına taşınmasında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir rol oynar. Multimedya ortamlarında, similasyon, grafik, animasyon, model ve video gibi araçlar gerçek hayat tecrübelerine yakın uygulamalar sınıf ortamında uygulanabilir. Bu uygulamalar öğrencilerin ileri seviye düşünme becerileri geliştirmesini sağlanır. Gerçek hayat etkinliklerinde bir olay ya da olgu defalarca tekrar edilmeyebilir;ancak öğrenci bilgi teknoloji araçlarıyla materyali defalarca inceleyebilir, dondurabilir, ileri ve geri hareket ettirebilir, yeni hipotezler kurup onları test edebilir. Bu tür araçlar öğrenciye grafik oluşturarak çalışmalarını görselleştirme, veri alış-verişi yapma olanağı sağlar (Acun, 2006).

Demirel (2003, 235) yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre:

1. Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen yerine öğrenci bilgiyi organize eder. Öğrenme çevresini keşfederek kendi öğrenme aktivitelerini yürütür. Yapılandırmacı sınıflarda etkinliklerin yürütülmesi için en önemli etkenlerden biri iletişimdir. öğretmen ve öğrenci birbiriyle sürekli etkileşim içinde olmalıdır. Öğrencilerin birbirinden farklı olmasından dolayı zaman faktörünün de esnek olarak ayarlanması gerekir. Öğretmen yaptığı her etkinlikten sonra öğrencini eksiğini hatasını görebilmesi için geri bildirim vermesi çok önemlidir. Öğretmenler eğitim alanında yapılan gelişmeleri çok yakından takip ederek derslerinde kullanmalıdır. Böylece öğrencini derse motivasyonu arttırılmış olur. Öğrenciler öğrenecekleri konuya karşı ilgi duymalı güdülenmeli, öğretmenlerin onlara sağlayacakları ortamlar sayesinde, öğrenilecek materyalden önce ön bilgilerini açığa çıkarmalıdır. Teknoloji, problem çözmede işbirlikli süreçlerle bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasını, öğrenmenin ilgili ve anlamlı bağlamlarda olmasını ve öğrenmeyi öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağladığından dolayı sürecin önemli bir parçasıdır. (Yanpar, 2006)

2.1.8.4.1. Yapılandırmacı Öğrenmede Araç-Gereçler

Öğretme-öğrenme sürecinin temel değişkenlerinden biri de araç-gereçlerdir. Araç-gereçlerin temel işlevi, öğretme-öğrenme sürecini daha işlevsel ve etkili kılmaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı, öğretim amaçları ve konularına uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeri ve zamanı geldikçe araç-gereçlerle desteklenmesine bağlı

bulunmaktadır. Araç-gereçler, doğru kullanıldığında öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve somut yaşantılar geçirmelerine;dolayısıyla, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım etmektedir. Bu süreçte, kitaptan bilgisayara kadar çok sayıda ve çok çeşitli araç-gereçten söz etmek olanaklıdır. Öğretim sürecini tasarımı, nesnelci ve yapılandırmacı yaklaşımlardan etkilenmektedir. Yapılandırmacılık, yeni anlayış ve uygulamalarıyla geleneksel öğretme-öğrenme sürecini değiştirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla beraber teknolojinin öğrenme sürecinde kullanılması daha çok önem kazanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci öğrenme sürecinde daha etkin ve katılımcıdır. Öğrenme ortamları öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Yapılandırmacılıkta öğrenme kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda gerçekleştiği için öğrenme ortamları gerçek yaşamla bağ kurmaya, gerçek yaşamın sorunlarını dikkate almaya uygun olmalıdır. Yapılandırmacılıkta kişi kendi yaparak yaşayarak öğrendiği için öğrenme-öğretme etkinlikleri araç-gereçlerden bağımsız düşünülemez. Sınıf ortamında farklı bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaları, bilgiye daha hızlı ulaşmaları, yeni anlayışlar düşünce yapıları oluşturmaları, içerikle, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmaları amaçlarıyla araç-gereçlerin işe koşulması gereklidir (Yaşar ve Gültekin, 2006).

Acun (2006)'a göre Sosyal Bilgiler doğası gereği disiplinler arası çalışmayı gerektiren eğitim alanlarıdır. Bu derslerde bilgi, sosyal bilimler için uygun öğretim yöntem, teknik ve materyal kullanılarak, disiplinler arası etkinlikleri kapsayan bir süreçte öğrencilere aktarılır. Bu şekilde öğrencilerin dünyayı tanımaları sağlanabilir. Sosyal Bilgiler derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri disiplinler arası çalışmanın yapılmasını kolay hale getirmektedir. Öğretme öğrenme sürecinde kullanılan araçlar, yazılımlar ve yöntemler hızla değişmektedir. Bunların yerine yenileri getirilerek eskilerinin kullanımı ortadan kalkmaktadır. Araç-gereçlerin hazırlanmasında temel oluşturan bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimdeki yerine bakılmalıdır.

Eğitim alanında yapılan teknolojik gelişmelerin tanınması ve kullanılması , öğretimi kolaylaştırma, farklı sunular yapılarak öğrencilerin motivasyonunu arttırma amaçlarıyla çok önemlidir. Yapılandırmacı öğretim tasarımlarında teknoloji, problem çözmede işbirlikli süreçlerle bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasını sağlar.

Anlamlı öğrenmenin sağlanması ve öğrencinin öğreneceklerini kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesinde teknolojinin kullanılması önemli bir yere sahiptir (Yanpar, 2006).

2.1.8.4.2. Yapılandırmacı Öğrenmede Ölçme-Değerlendirme

Yapılandırmacılık yaklaşımında kazanımları hedefleyen, sürece dayalı ve öğreneni genel olarak değerlendiren bir yapı gösteren değerlendirmeler kullanılır. Bunlar performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, proje değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu tür değerlendirmeler öğrencide oluşan olumlu gelişmeleri ortaya çıkaran sürece yönelik değerlendirmelerdir (Yanpar, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsemiş olduğu için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenlerle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Tartışma becerisi, sebep-sonuç bulma, görsel ve sözlü sunum yeteneğinin ölçülmesi gibi değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerinin değerlendirilmesini sağlar. Sınıf içi tartışma etkinliklerinde, bu etkinliklere katılım, grup çalışmalarına katılım, bilgi ve becerilerin paylaşılması genellikle gözlemlerle saptanabilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında posterler, projeler, değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada tablo yapma, şema çizme;bilgi edinmede kullanma ve yorumlama gibi üst düzey becerilerini ölçmede açık uçlu sorular daha etkili olabilir. Bu sebeplerle, değerlendirme öğrenme sürecine uygun araçlarla yapılmalıdır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı;öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme;öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonucu öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır.

Önceki öğrenmeler sonraki öğrenmeleri engeller. Yeni bilgi önceki bilgiler üzerine yapılandırılır. Bundan dolayı öğrenmedeki eksikliklerin, aksaklıkların belirlenmesi amacıyla yazılı ve sözlü sınamalar yapılır. Bunun yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi değerlendirme çalışmaları yapılır (Vural, 2005).

Tekindal (2006, 398)'e göre yapılandırmacı anlayışa çerçevesinde değerlendirme şu özellikleri taşımaktadır:

1. Bütün öğrencileri içine alarak, onların değerlendirilmesi gereken davranışlarının hemen tamamını kapsayan bir değerlendirme yapma.
2. Uygulama, kişisel etkinlik, grup etkinliği ve benzerlerini yapan öğrencilere kredi veren kapsamlı değerlendirme yapma.
3. Değerlendirmeyi belirlenmiş bir zaman diliminde yapmak yerine, onu öğrencinin yaptığı işe ve başarısına göre genişletilmiş zaman dilimlerinde sürekli yapma.
4. Norm dayanaklı değerlendirme yerine, ölçüt dayanaklı yani öğrencilerin kazanması gereken hedef-davranışları (kazanımları) ölçüt alarak değerlendirme yapma.
5. Değerlendirmeyi sadece not vermek için değil, öğrenme ve öğretmenin bir parçası olarak alma ve uygulama.
6. Bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını ortaya çıkaran değerlendirme yapma. Bunun için de öğrenci başarısını bir ölçme aracını kullanarak değil bilgi, beceri ve benzerlerini yeniden yapılandırabildiğini ortaya koyan birçok ölçme aracı saptama.

Özden (2003,73) yapılandırmacı ölçme-değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Sonuçlardan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.

2. Grup çalışmaları değerlendirilir.

3. Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.

4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.

5. Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilir.

6. Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.

7. Öğretmen birebir kişisel görüşme yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

2.1.9. Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe, pozitivizmdir. Bilginin nesnel olduğunu, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunan pozitivist felsefe eğitim yaklaşımlarını da benzer biçimde etkilemiştir. Geleneksel yaklaşımlarda eğitim, öğretmen merkezli olarak sürdürülür. Geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif rol vermez. Öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Pozitivist felsefenin yönlendirdiği geleneksel eğitim anlatışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, olduğu gibi kitaplara yerleştirilmiştir. Bilginin derslerde öğrencilere aktarılması gerekir. Bilginin doğasına ilişkin geçen yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını;ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bilgi özneldir. Kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, mantıksal düşünmeleri, yorumları sonucu bilgi oluşur. Buna göre, bu anlayış kişiden bağımsız bir bilginin var olmadığını, kişiye ait ve ondan izler taşıyan bilginin varlığından söz eder. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır (Özden, 2003).

Yapılandırmacı sınıflarla geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflar arasında bir takım temel farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamaları bilgi aktarmaya ağırlık veren, öğretmen merkezli, öğrenciyi sadece dinleyen konumunda pasif bırakan, yaratıcı düşünmeye ve farklı görüşleri açıklamaya yer vermeyen, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini bireysel olarak yerine getirmelerini gerektiren, karşılıklı düşünce alış-verişine izin verilmeyen, bilgileri anlamaya, farklı yorumlar

yapmaya olanak tanımayan sınıf ortamları sunmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda ise, bilginin yapılandırılmasına ve anlamlandırılmasına önem verilir, öğrenci merkezdedir, öğrencilere birincil bilgi kaynakları sunulur, öğrenciler birbirleriyle ve çevreyle sürekli etkileşim halindedir (Deryakulu, 2002).

Geleneksel sınıf ortamında öğrenmede esas olan bilginin ezberlenmesi ve tekrar edilmesidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamında ise bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması esas teşkil etmektedir. Bilgiyi transfer edebilmek, öğrenilmiş bilgiyi yeni duruma çevirebilmek ve uygulama yapabilmek önemli bir husustur. Yeni öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilme önemlidir. Geleneksel sınıf ortamı bilgi edinmede sınıf içi uygulamalarda bazı sorunlar ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunlarda ilki;öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklanan, sınıflarda öğretmen konuşmasının egemen olması sorunudur. Bir diğer sorun ise;öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarındaki bilgiyi daha geçerli bulup, ders kitaplarına ağırlık vermesidir. Ders kitaplarında yazılı olan bilgiler öğrencilere aktarılmaktadır. Geleneksel yaklaşımlara göre düzenlenen sınıflarda sıraların sabit olması ve öğrencilerin sıralarda ikili, üçlü oturması sınıf içi iletişimi ve işbirlikli çalışmaların yapılmasını engellemektedir. Geleneksel yaklaşımdaki sınıflarda öğrenci düşüncelerine değer verilmemektedir. Öğretmen tarafından sorular sorularak belirli cevaplar beklenir ve öğrencinin soru sormasına fırsat yaratılmaz. Okullaşma süreci ise, temelde öğrencinin bilmesi gereken sabit bir dünyanın varlığı kabullenmeyi esas alır (Demirel, 2003).

Geleneksel okuldaki öğretim amaçlar doğrultusunda belirlenmiş içeriğe göre düzenlenmiş bir dizi bilgi parçasının, öğrenciye aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlıdır. Program düşünme, problem çözme yeteneklerini geliştirici içerik taşımamaktadır. Zihinsel etkinliği dağarcığındaki bilgiyi geri çağırmak olan öğrenci, bu şekilde bilgiyi kullanmayı öğrenememektedir (Ayraç, 2000).

Geleneksel anlayışa göre değerlendirmede teorik sınav, ödev gibi ölçme araçlarından en fazla iki araçla sınav yapılır. Bu sınavlar belirli gün ve saatlerde ve belirli sayıda yapılır. Yapılandırmacı yaklaşımda çok sayıda araçla, sürekli ölçme ve değerlendirme yapılır. Yeni değerlendirme yöntemleri eğitimcilerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine yaptıkları eleştirilerin sonucunda oluşturulmuştur.

Eğitimcilerin birçoğu sınıfta, geleneksel yöntemlerin çok etkili olmadığına inanmaktadır. Bunun sonucu olarak bugün birçok sınıfta ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem çeşitleri artmıştır. Ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemler yazılı yoklama, çoktan seçmeli test, eşleştirme testleri öğrenmeyi değerlendirmede etkili olarak kullanılırlar. Bununla birlikte öğrencilerin geçmiş yaşantılarındaki farklılıklardan dolayı yeni yaklaşımlar kullanma ihtiyacı hissedilmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte performansa ve alternatif ölçmeye dayanan değerlendirme yöntemleri etkili kullanılabilir. Yeni yaklaşımlarda performansa ve alternetif ölçmeye dayanan değerlendirme etkili olarak kullanılmaktadır. Bu sınav çeşitleri ve bilgi toplama araçları iyi düzenlendiği zaman davranışı istenilen düzeyde yoklayabilmektedir (Tekindal, 2006).

Geleneksel ve yapılandırmacı modele göre eğitim durumları Şekil 2. 1. 'deki gibi karşılaştırılmıştır (Yager, 2000;Akt. Özden, 2003, 64).

GELENEKSEL MODEL	EĞİTİM DURUMLARI	YAPILANDIRMACI MODEL
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek.	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi	Var
Yok	Bilimsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkarılması	Var
Yok	Öğrenmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

Şekil 2. 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımlardaki Eğitim Durumları

Geleneksel modelin eğitimde yansıması olan davranışçılık yaklaşımı ile yapılandırmacılık yaklaşımını şu görüşler doğrultusunda karşılaştırabiliriz: Özden (2003)'e göre davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünü olan nesnelcilik (objektivism) ile eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir. Nesnelci felsefe ve onun ürünü olan davranışçı psikoloji daha çok davranışta görünen değişmelerle ilgilenir. Davranışçılar eğitimin amaçlarını davranışlar olarak tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşır. Nesnelcilik, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır. Eğitimde eğitimciler için amaç bilgiyi aktarmak ve yaymak , öğrenen için ise amaç bilgiyi almaktır. Öğrenme öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin ise alıcı durumda olduğu bir süreçtir. Yapılandırmacılık öğrenmede ürünü değil süreci vurgular. Merkezde öğrenme kavramı vardır. Yapılandırmacılıkta öğretimin amacı davranışlar ya da becerilerden çok kavram gelişimi anlama ve odaklanmadır. Yapılandırmacılara göre kavramsal yapılar inşa etmek gereklidir. Yapılandırmacılar öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler oluşturmaya çalışır. Öğrenme, anlamlı sonuçlar oluşturma ve dış dünyayı anlamlandırma sürecidir.

Davranışçı bakış açısının bilgiye ilişkin yaklaşımı;bilginin hareketsiz ve etkisiz olduğu yönündeyken yapılandırmacı bakış açısı bilginin aktif ve etkili olduğu yönündedir. Davranışçılar hareketsiz bilginin birey tarafından pasif oalrak alındığını savunurken;yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandırdığını savunur. Öğrenmenin program niteliğinde, tekrar edilen eylemlerle oluştuğu görüşünde birleşen davranışçı bakış açısı öğretmene de otoriter ve bilgi aktarıcı rolü vermiştir. Yapılandırmacı bakış açısına göre bilgi kişinin halihazırda bildiklerinin üzerine inşa edilir. Bu süreçte öğretmenin görevi de rehberlik, antrenör ve arabulucu gibi stratejiktir (Yanpar, 2006, 90).

Davranışçı kuramda dışsal ve tek gerçekliğe dayalı bilgi öğretmen tarafından sunulur ve öğrenciler bu bilgiyi olduğu gibi alırlar. Yapıcı kuramda öğretmenin rolü bilgiyi aktarmak değil öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Örenci kendisi bilgiyi anlamlandırır ve yapılandırır böylece öznel gerçeklik oluşur. Bilişsel yaklaşımda da bilgi dışarıdan sunulmakla birlikte öğrencinin bilgiyi işlemesi söz konusudur. ikisinde de mutlak ve tek anlam vardır (Deryakulu, 2002).

2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar

Aşağıda yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili yapılan belli başlı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Ekinci (2007), 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek ve programın uygulanması sürecine yönelik olarak öğretmenlerin, olumlu ve olumsuz görüşlerini belirleyerek programın geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçları bulmuştur.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlere göre:

1.Kazanımlar öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik olarak ve öğrenmeyi öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır. Ancak uygulamada bilgi düzeyinde kalmakta ve günlük hayata aktarılamamaktadır

2.Ünite ve temaların sarmal olarak hazırlanmış olması olumludur.

3.Araç gereç eksikliği ve kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşullarının olumsuz oluşu, gezi ve incelemelerdeki prosedürün getirdiği sorunlar kazanımlara ulaşılmasını, beklenen öğrenme öğretme ortamının yaratılmasını, ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemektedir.

4.Kazanımlara ulaşmak için zaman yetersizdir.

5.Hazırlanan etkinliklerin çevre koşullarına uygun olmadığını düşünmektedir.

6.Program köy ve birleştirilmiş sınıf koşullarına uygun olarak hazırlanmamıştır.

7.Programda evrensel değerlere yer verilmiş; ders işleyişinde güncel olaylara yer verilmiştir. Ancak Milli değerler, Atatürkçülük ve cumhuriyet konularına gerektiği kadar yer verilmemiştir.

8.Program öğretmen ve öğrencilere içeriği ve etkinlikleri şekillendirme serbestliğini tanımaktadır.

9.Hala davranışçı yaklaşıma göre ders işlenmekte ve öğretmenler ders içeriğini adım adım belirleyerek işleyiş sürecini yönetmektedir. Görev süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ile 1-5yıl olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş; 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin bu davranışı daha fazla yaptıkları görülmüştür.

10. Program öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunmaktadır.

11. Yapılan etkinlik ve çalışmalar dersi daha eğlenceli hale getirirken öte yandan öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılamamaktadır, benzer etkinlikler öğrencilerin sıkılmasına neden olmaktadır.

12.Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında performans değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır. Ancak ölçeklerin çok fazla oluşu, çok fazla zaman alması ve ağır maddi yük getirmesi sorun teşkil etmektedir. Yazılı yoklama ve sınavlar hala değerlendirmedeki ağırlıklı yerini korumaktadır.

13.STS ve merkezi sınavların içerik ile uyumlu olmaması öğretmen, öğrenci ve velilerin kaygı taşımasına nende olmaktadır.

14. Ara disiplinlerin, değer ve becerilerin nasıl işlenip nasıl işlenip öğrencilerin nasıl kazanımlarının sağlanacağı ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağı hakkında yeterli açıklama yapılmamıştır.

15.Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri ortam tam olarak oluşturulamamıştır.

16.İşleyiş süreci ders kitaplarına bağlı olarak yürütülmektedir.

Sağlam (2006), Türkiye'de ilköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2006), beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırma yapmış ve araştırmanın sonucunda:

Araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler genel olarak sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturmaktadırlar. Ancak özellikle yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve materyaller ile kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutlarında öğretmenlerin kısmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
2. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını genellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenledikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deneyimin, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme derecesini değiştirmediği, deneyime göre öğretmenler arasında yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme düzeyi bakımından istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı (2007) tarafından, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirleme amacıyla bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda:

1. Hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini görev sürelerine göre ne derecede yerine getirdikleri incelendiğinde gruplar arasında kayda değer farklılıklar gözlenmeksizin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
2. Cinsiyet gruplarına göre yapılan analiz sonuçlarında, gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretmen rollerini ne düzeyde yerine getirdikleri incelendiğinde gruplar arasında kayda değer farklılıklar gözlenmeksizin

yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmektedir.

3. Fen bilgisi laboratuarı bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ile fen bilgisi laboratuarı olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılmış ancak anlamlı bir fark gözlemlenememiştir. Okullarında fen bilgisi laboratuarı olan ve fen bilgisi laboratuarı olmayan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
4. Teknoloji sınıfı bulunan okullarda görev yapan öğretmenler teknoloji sınıfı bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılmış ancak anlamlı bir fark gözlemlenememiştir. Görev yaptıkları okullarında teknoloji sınıfı bulunan ve teknoloji sınıfı bulunmayan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.

Karaduman (2005), ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin Tutumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark oluşmamıştır.
2. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı fark vardır.
3. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır.

4. Deney grubundaki öğrencilerin yapılandırmacı öğretim materyaline ilişkin görüşlerinin tümünün aritmetik ortalamalarının ortalaması 3 üzerinden 2.64'tür.Bu ortalamaya göre öğrenciler yapılandırmacı öğretim materyallerinin belirlenen yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygun olduğu görüşündedirler.

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma (Çelebi, 2006) sonunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre da yüksek erişi elde etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Öğrenci Görüşleri Anketi bulgularına göre öğrenciler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Süreç Değerlendirme Ölçeklerinin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise öğrenciler, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme - araştırma yapma gibi bir çok becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Savaş (2006), İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisini araştırmıştır.

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

Karakuş (2006), Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı araştırmada aşağıdaki sonuçları elde etmiştir.

Yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının ön test başarı puanları kontrol atına alındığında, son test puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun sosyal bilgiler başarı kalıcılık puanları, kontrol gruplarının kalıcılık ortalamalarından bir miktar yüksek olmasına karşın, öğrencilerin başarı toplam son test puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer olarak, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencilerinin süreci değerlendirmeye yönelik formlara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

Kalender (2006), Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemek ve çözüm önerileri getirmek amacıyla araştırma yapmış.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin 2005 Matematik Programına olumlu baktıkları ancak uygulamada bazı sorular yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için örnek uygulamaların verilmemesi ve programın uygulanması sırasında kullanılacak araç-gereç ve materyallerin karşılanamaması öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar olmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bartfeld'in (1999) nitel olarak hazırladığı çalışma sürekli değişen teknoloji çağında kendi kendine yeterli olabilmek için kullanılan teori yöntemini ve yöntemin kullanıcılarının çabalarını araştırmıştır. Bu çalışma etkili ve etili olmayan eğitim yöntemlerini sınamıştır. Etkili yanıt veren yapılandırmacı çalışma yaklaşımına göre çalışmanın öğelerini tanımlamış, yöntemin kullanıcılarının problemlerini ve ihtiyaçlarını belirlemiştir. Veri toplama yöntemi olarak katılımcıların düşünceleri ve görüşlerine odaklanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yeni teknolojinin uygulanmasında insan faktörünün önemi açısından önemli sonuçlar bulunmuştur. Bu çalışma eğitimsel teorilerin yeniden gözden geçirilme gereğini sağlamıştır.

Seatter (1998), hazırladığı araştırmanın problemini öğretmenlerin fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile ilgili sorunlarının gözlenmesi olarak belirlemiştir. Tez yapılandırmacı teorinin öğrencilerin bilimsel muhakemelerini geliştirme potansiyelini sınamaktadır. Tezin birinci bölümünde fen disiplininin genel yapısı, biçimi, kriterleri anlatılmaktadır. Fen eğitiminin epistemolojik temeli realist ve instrumentalist karşılaştırmasıyla tartışılmıştır. Bilgiye ilişkin sofistike realist bakış açısını destekler nitelikteki bu araştırma, Hacking ve Matthews'in saf realist bakış açısını incelemiştir. Diğer bölümde ise öğretmenlerin kullandığı bazı öğretme stilleri tanıtılmış ve bunların etkililiği ve öğretmen fikirleri alınarak sınanmıştır. Ele alınan stratejilerin öğretmenlerin etkili öğretmelerini tamamlamaları konusunda bilimsel düşünmelerini geliştirmelerinde önemli katkılar sağlamakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Bosch (2005) Öğrencilerin dünya tarihi dersinde öğrenmelerini ve bu dersten aldıkları zevki arttırtmak için yapılandırmacılığı kullanmanın etkisini araştırmıştır.Bu araştırmada iki tane hipotez öne sürülmüştür.Bunlardan biri yapılandırmacılığın 10. sınıf öğrencilerin dünya tarihi dersinden aldıkları zevk ölçümünü artırdığı diğeri ise yapılandırmacılığın 10 sınıflarda dünya tarihi dersi başarı ölçümünü artırdığı yönündedir.Yapılandırmacılık yaklaşımı aracılığı ile öğrenme çok önemli olmasına karşın bu araştırmada öne sürülen iki hipotez hazırlanan çalışmayla desteklenmiştir.Yapılandırmacılık similasyonu öğrencilerin okumasını, yazmasını ve bireysel becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.Ayrıca öğrencilerin tarihsel olaylara

farklı bakış açılarından bakmalarını sağlamaktadır.Öğrenciler çeşitli konularda özenli bakış açıları yapılandırmıştır. Similasyon öğrencileri tarihi öğrenmeleri için eğlenceli yol sunmak şartıyla öğrencilerin tarihle ilgili problemlerini gideren, derste uygulamaya değer bir öğretim birimidir.Öğrencilerin dersten memnun olmaları ortalama olarak neredeyse iki katına çıkmıştır. Sonuç olarak, genelde öğrenciler kendi kitapları, temel dökümanları ve aktiviteleri aracılığı ile daha fazla başarı göstermektedir. Araştırma, yapılandırmacılık tekniklerinin ders başarısını ve dersten alına zevki arttırdığını göstermiştir.

Hope Southcott , (2003) ikinci bir yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılığı kullanan öğretmenlerin incelendiği bir araştırma yapmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarında nasıl gerçekleştirdiklerini araştırmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için kartopu örneklemi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi uygulanmış yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar öğrencilerin yabancı dili nasıl öğrendiklerini belirlemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği aktif öğrenme etkinlikleri , öğrencilerde öğrendiklerini anlamlandırma, kendi öğreniminden sorumlu olma ve derslerin daha eğlenceli olması sonuçlarını doğurmuştur.

Power (1997), yapılandırmacılık yaklaşımını adım adım ele alıp açıklayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada birinci kısımda yapılandırmacılık sınıf uygulamaları için açıklanmıştır. Yapılandırmacılığın tarihi temelleri teorik olarak öğretim, öğrenme açısından tanımlanmıştır. Önemli araştırmacıların yazılarına yer verilmiştir. İkinci kısmında yapılandırmacılık matematik öğretiminde örneklerle açıklanmıştır. Açıklanan bu bölümde yapılandırmacılık matematik perspektifinden açıklanmıştır. Üçüncü kısmında teknoloji öğretiminde problem çözme yöntemi açıklanmıştır. Teknoloji eğitiminin çalışma alanı genel ve spesifik terimlerle açıklanmıştır.

Jackson (2006) tarafından sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımının kullanılması konulu araştırma hazırlanmıştır. Araştırma sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımıyla öğrencilerin başarı düzeylerinin artıp artmadığı araştırılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirip

geliştirmedikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı ve Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Machnaik (2003) hazırladığı durum çalışmasında bir öğretmenin sınıfında teknolojiyi kaynaştırma deneyimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın amacı teknolojinin entegrasyonu ile sınıf ortamında oluşan değişiklikleri araştırmaktır. Araştırmanın verileri gözlem formu, öğretmen görüşleri ve öğrenci tartışmalarıyla belirlenmiştir. Bu çalışma sonucu teknolojinin işe koşulmasının öğrenme ve öğretimde çeşitli değişiklikler yapılmasını cesaretlendirdiğini, bu şekilde öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun şekilde yapılabildiğini göstermiştir.

2.2.3. Konu İle İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Günümüzde Türk Eğitim Sisteminde çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılanma sürecine girilmiş , toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte bilgiyle ve öğrenmeyle ilgili yeni anlayışları yansıtan yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınarak yeni İlköğretim Programı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Yapılandırmacılık anlayışı eğitim durumlarında öğretmenlere verilen görevlerde değişiklik yapılmasına neden olmuş öğretmene yeni ve farklı görevler yüklemiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımın gerektirdiği öğrenme ortamını ne ölçüde uygulayabildikleri problem oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'de yeni bir uygulama olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yeterlilikleri farklı dersler açısından incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik araştırmalarda ise yapılandırmacılık yeni programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ve yeni programın değerlendirilmesi açısından incelenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımı hakkında sadece görüşlerine yer veren araştırmalar yapılmıştır. Öğretimin uygulanması konusunda ise yapılandırmacı yaklaşım öğrenciler açısından ise öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları bakımından ele alınmıştır.

Yurt dışında ise yapılandırmacılık yaklaşımının çeşitli ders ve sınıf düzeyinde ele alındığı , yapılandırmacılığın kuramsal olarak açıklandığı uzun yıllarda beri çeşitli araştırma ve çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı ne düzeyde uygulayabildiklerinin, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yöntem, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri ve bu becerilerin mesleki deneyim, cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı betimsel olarak aranmıştır.

Bunun için araştırma betimsel tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000, 77).

Tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılabilir(Karasar, 2000, 79):Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenini tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.Genel tarama modelleri ile, tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir.Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir.Bu araştırmada ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarında 2008-2009 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda görev yapan rastlantısal olarak seçilen 117 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmeler ise bu 117 öğretmenin içerisinden gönüllü katılım ile seçilen 32 beşinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	69	59, 0
Erkek	48	41, 0
Toplam	117	100

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 59’unun kadın, yüzde 41’inin erkek olduğu görülmektedir.

İkinci alt amacın analiz edilmesi amacıyla öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre dağılımı belirlenmiştir.Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim Yılları	**f**	**%**
0-5 yıl	5	4, 3
6-10 yıl	12	10, 3
11-15 yıl	10	8, 5
16-20 yıl	26	22, 2
21-25 yıl	32	27, 4
26-30 yıl	17	14, 5
30+ yıl	15	12, 8
Toplam	117	100

Tablo 3.2. incelendiğinde, 0-5 yıl deneyimi olan 5, 6-10 yıl deneyimi olan 12, 11-15 yıl deneyimi olan 10, 16-20 yıl deneyimi olan 26, 21-25 yıl deneyimi olan 32, 26-30 yıl deneyimi olan 17 ve 30 yıl üstünde deneyimi olan 15 öğretmene ulaşıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, öğretmenlere uygulanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, öğretmenler hakkında kişisel bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları

hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, öğrencilere yönelik olarak; Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, uzmanlarca ters çevirisinin yapılması, yeniden incelenmesi, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik iki ayrı ölçek olarak düzenlenmesi süreçleri Cırık (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddeler Yılmaz(2006) tarafından aynen korunarak, madde ifadelerinin Türkçe'si, araştırma amaçları doğrultusunda, yeniden düzenlenmiştir.

Ölçek 30 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır.Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları aşağıdaki gibidir.

1. Tartışmalar ve görüşmeler :5 madde
2. Kavramsal çelişkiler :3 madde
3. Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma 4: madde
4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması :3 madde
5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme: 6 madde
6. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama :5 madde
7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı :4 madde

Ölçek, orijinaline uygun olarak 5'li likert (Tamamen 5, Çok 4, Kısmen 3, Az 2, Hiç 1) tipinde uygulanmıştır.Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi çerçevesinde kullanılan ölçeğin toplam Cronbach alfa değerleri ve ölçekteki alt boyutların Cronbach alfa değerleri bulunmuştur.Araştırmada bulunan değerler ile birlikte orijinal ölçeğin toplam Cronbach alfa değerleri ve ölçekteki alt boyutların Cronbach alfa değerleri Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği İç Tutarlılık Katsayı Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	**Madde Sayısı**	**(Orijinal Ölçek)** Cronbach Alfa	**(Araştırmada Bulunan)** Cronbach Alfa
1. Tartışmalar ve görüşmeler	5	.82	.65
2. Kavramsal çelişkiler	3	.83	.64
3. Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma	4	.79	.66
4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması	3	.72	.76
5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	6	.87	.79
6. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	5	.77	.72
7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı	4	.77	.75
TOPLAM	30	.86	.88

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçeğin toplam Cronbach Alfa (ά) değeri .88 olarak bulunmuştur.Elde edilen bu değer ölçeğin homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısının tutarlılığı hakkında fikir edinebilmek için "Testi Yarılama Tekniği" kullanılmış ve Guttman Split-half değeri .53 olarak bulunmuştur.Bu değer ölçeğin homojen olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.Ayrıca her boyutun iç tutarlılığı .64 ile .79 arasında bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin araştırmada kullanabilmek için yeterli güvenilirlik düzeyinde kabul edilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışması çerçevesinde faktör yapısını incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.Elde edilen değerler Tablo 3.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	**Faktör Yük Değerleri**						
	Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Faktör 4**	**Faktör 5**	**Faktör 6**	**Faktör 7**
1	.737						
2	.612						
3	.430						
4	.539						
5	.671						

Tablo 3.4 (Devam)

6		.587					
7		.701					
8		.640					
9			.433				
10			.441				
11			.477				
12			.607				
13				.747			
14				.707			
15				.484			
16					.717		
17					.661		
18					.686		
19					.533		
20					.605		
21					.462		
22						.618	
23						.694	
24						.688	
25						.652	
26						.594	
27							.657
28							.711
29							.788
30							.830
Madde sayısı	5	3	4	3	6	5	4
Öz değer	7.25	2.21	1.85	1.77	1.53	1.49	1.25
Açıklanan Varyans(%)	24.18	7.37	6.16	5.90	5.11	4.97	4.18

Tablo 3.4 de görüldüğü gibi "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ndeki 30 maddenin faktör yük değerlerinin .43 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir.Analiz sonuçları, öz değeri 1'den büyük yedi faktörün olduğunu göstermiştir.Özgün ölçekteki faktör sayısına uygun olarak 7 faktörde toplanan çözümün açıkladığı toplam varyans miktarı % 57.87. dir. Kaiser-Meyer –Olkin değeri de .75 olarak bulunmuştur. Faktörlerin(alt boyutların) öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla

birinci faktör için 7.25, % 24.18 ; ikinci faktör için 2.21 , % 7.37 ; üçüncü faktör için 1.85 , % 6.16 ; dördüncü faktör için 1.77 , % 5.90 ; beşinci faktör için 1.53 , % 5.11 ; altıncı faktör için 1.49 , % 4.97 ; yedinci faktör için 1.25 , % 4.18 dir. Bu sonuçlar dikkate alındığında sonuçların orijinal ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan 7 alt boyutu (tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşüncelerini diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı) yansıttığı ve geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Görüşme Formu

Araştırmada öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sürecinde öğretmenlere : Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkındaki düşünceleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ne kadar bildikleri, 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programı hakkındaki düşünceleri, yeni programı uygulamada problemle karşılaşıp karşılaşmadıkları, karşılaştıkları sorunların neler olduğu, programın yapılandırmacı yaklaşımı yeterince açıklayıp açıklamadığı, öğrenme ortamını nasıl düzenledikleri, öğretme–öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlarla birlikte ne gibi düzenlemeler yaptıklarını belirleme amacıyla sorular sorulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma çerçevesinde araştırmacı tarafından bağımsız değişkenleri içeren bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.Bu kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim)yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, gerekli olan veriler, "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ile, öğretmenler hakkında kişisel bilgi maddeleri bulunan kişisel bilgi formu ve yapılandırmacı öğrenme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak veri toplama araçlarının uygulanması ve araştırmanın uygulanması aşamalarının gerçekleştirilmesi için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından rastlantısal olarak belirlenen ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersi veren 117 beşinci sınıf öğretmeniyle bu araştırma yapılmıştır. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" örneklem üzerinde araştırmacı tarafından tek tek okullara gidilerek uygulanması şeklinde nicel veriler toplanmıştır. Bununla birlikte nitel veriler ise Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği uygulanan öğretmenlerden 32'si ile araştırmacı tarafından okullarda görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler gönüllü katılım ile belirlenmiş, görüşme yarı yapılandırılmış sorular ile araştırmacı tarafından yazılı biçimde not alınarak yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde öncelikle nicel verilerin analizine yer verilmiş daha sonra ise nitel verilerin analizine yer verilerek verilerin analizi açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğretmenlere uygulanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ve öğretmenlerle yapılan görüşme formuna verilen cevaplar analiz edilmiştir.Öğretmenlerin ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri; aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma ile belirlenmiştir. Verileri analiz ederken, cinsiyete göre grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.Deneyime göre grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizli(Anova) kullanılmıştır. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" nin güvenilirlik analizinde madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesi için , SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.İstatistiksel işlemlerinin sonunda elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü bölümünde verilmiştir. Bulgulara yönelik açıklayıcı yorumlar ve tartışmalar ise araştırmanın beşinci bölümünde yer almaktadır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ile öğretmenlerin sorulara yönelik görüşleri araştırmacı tarafından yazı ile not alınarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara yönelik görüşlerinin benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Sorulara verilen cevaplarda, öğretmenlerin genel görüşünü yansıtanlar seçilerek bulgularda belirtilmiştir. Bulgularda öğretmen görüşlerine ilişkin bire bir alıntılar da yapılmıştır. Öğretmenlerin sorulan sorulara ilişkin düşünceleri nicel verileri yorumlarken de kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi, betimsel analizlere uygun olarak yapılmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, bu amaç çerçevesinde oluşturulmuş alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

Birinci Alt Amaç: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeleri:

(a) Tartışmalar ve görüşmeler
(b) Kavramsal çelişkiler
(c) Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma
(d) Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması
(e) Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme
(f) Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama
(g) Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutlarında ne düzeydedir?

Tablo 4.1.'de öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan analizler sunulmuştur.

Tablo 4.1."Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne Verilen Yanıtlara İlişkin Betimsel Değerler

N	$\overline{X}$	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
117	3.58	.48	1.93	4.4

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin tamamına verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.58 standart sapması ise .4 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenler öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamaktadır. Öğretmen kılavuz kitabının uygulama kolaylığı sağlaması ortalamanın yüksek çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Tablo 4.2.'de "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" nde yer alan maddeler ilişkin betimsel değerler sunulmuştur.

Tablo 4.2."Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nde Yer Alan Maddelere İlişkin Betimsel Değerler

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	**Ss**	**5**		**4**		**3**		**2**		**1**	
			f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Dersi, sınıf içi tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum.	3.74	1.0	28	23	2	41	13	22.2	26	11.1	48	1.7
2.Derste öğrencileri özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.	3.58	1.0	21	17.9	49	41.9	32	27.4	8	6.8	7	6.0
3.Derste,öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.	3.55	1.0	15.4	18	49	41.9	38	32.5	4	3.4	8	6.8
4.Derste, öğrenciler zihinsel bakış açılarını (örn.Eleştirel düşünme) geliştirmeyi öğreniyorlar.	3.58	.95	19	16.2	39	46	42	35.9	5	4.3	5	4.3
5.Derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum.	3.53	1.0	21	17.9	44	37.6	33	28.2	15	12.8	4	3.4
6. Ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	3.39	.99	4	3.4	39	33.3	46	39.3	11	9.4	6	5.1
7. Ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor.	3.38	1.00	12	10.3	48	41.0	36	30.8	15	12.8	6	5.1
8. Ders, öğrencilerin farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	3.25	1.12	16	13.7	34	29.1	39	33.3	19	16.2	9	7.7
9. Ders, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor.	3.66	.95	23	19.7	48	41	31	26.5	14	12	1	.9

Tablo 4.2. (Devam)

10. Dersi, birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum.	3.51	1.04	21	17.9	41	35.0	37	31.6	13	11.1	5	4.3
11. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor.	3.54	1.05	23	19.7	41	35.0	34	29.1	15	12.8	4	3.4
12. Derste, öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor.	3.46	1.11	21	17.9	42	35.9	30	5.6	18	15.4	6	5.1
13. Ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor.	3.64	1.01	26	22.2	41	35	37	31.6	9	7.7	4	3.4
14. Ders kaynakları, öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor.	3.56	.98	17	14.5	53	45.3	30	25.6	13	11.1	4	3.4
15. Ders, amaca uygun örnekler içeriyor.	3.77	.81	24	20	47	35	42	32	4	13		
16. Ders, düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor.	3.71	85	18	15.4	60	51.3	28	23.9	10	8.5	1	.9
17. Ders, bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor.	3.63	.89	15.4	18	52	44.4	34	29.1	12	10.3	1	.9
18. Dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor.	3.64	.84	16	13.7	55	47.0	36	30.8	9	7.7	1	.9
19. Ders, öğrencilere, kavramları sorgulamayı öğretiyor.	3.54	.12	22	18.8	38	32.5	42	35.9	12	10.3	3	2.6
20. Derste, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum.	3.50	1.03	21	17.9	42	35.9	31	26.5	2	17.9	2	1.7
21. Ders, birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor.	3.63	.86	19	16.2	47	40.2	40	34.2	11	9.4		
22. Derste, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.	3.68	.86	20	17.1	51	43.6	35	29.9	11	9.4		
23. Öğrenciler, bu derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar.	3.76	.87	23	19.7	53	45.3	32	27.4	8	6.8	1	.9
24. Ders, öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor.	3.53	1.01	19	16.2	46	39.3	36	30.8	11	9.4	5	4.3

Tablo 4.2. (Devam)

25. Derste, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum.	3.39	1.12	18	15.4	41	35	37	31.6	11	9.4	10	8.5
26. Ders, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor.	3.37	1.11	17	14.5	41	35	39	33.3	9	7.7	11	9.4
27. Öğrenme ortamı, öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor.	3.58	1.02	24	20.5	43	36.8	27	23.1	23	19.7		
28. Ders, sadece soruları yanıtlamak yerine, daha çok,öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor.	3.42	1.09	20	17.1	38	32.5	36	30.8	17	14.5	6	5.1
29. Dersi, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum.	3.88	.92	36	30.8	40	34.2	33	28.2	8	6.8		
30. Dersi, örneklerle zenginleştiriyorum.	3.98	.94	42	35.9	39	33.3	29	24.8	6	5.1	1	.9

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi bazı maddelerin ortalamaları (madde 1, madde 9, madde 13, madde 15, madde 16, madde 21, madde 22, madde 29, madde 30) yüksek, bazı maddelerin ortalamaları (madde 6, madde 7, madde 8, madde 25, madde 26) düşük çıkmıştır.Bu değerlere ilişkin yorumlar ilerleyen alt başlıklarda ayrıca yapılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin birinci alt amacı oluşturan 7 alt boyutu [(a) Tartışmalar ve görüşmeler (b) Kavramsal çelişkiler (c) Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma (d) Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (e) Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme (f) Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama (g) Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı] ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği bu boyutlarla ilgili analizler ayrı ayrı ele alınarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

(a) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin tartışmalar ve görüşmeler alt boyutundaki maddelere ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Frekans					Yüzde				
			5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. Dersi, sınıf içi tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum.	3.74	1.0	28	2	13	26	48	23	41	22.2	11.1	1.7
2.Derste öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.	3.58	1.0	21	49	32	8	7	17.9	41.9	27.4	6.8	6.0
3.Derste, öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.	3.55	1.0	18	49	38	4	8	15.4	41.9	32.5	3.4	6.8
4.Derste, öğrenciler zihinsel bakış açılarını (örn.Eleştirel düşünme) geliştirmeyi öğreniyorlar.	3.58	.95	19	46	42	5	5	16.2	39.3	35.9	4.3	4.3
5.Derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum.	3.53	1.0	21	44	33	15	4	17.9	37.6	28.2	12.8	3.4
Toplam	3.60	.99	107	236	171	45	26	18	40.3	29.2	7.6	4.44

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, öğretmenlerin tartışmalar ve görüşmeler alt boyutundaki maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamasının 3.60 , standart sapmasının ise 0.99 olduğu görülmektedir. Bu da bize dersin tartışmalar ve görüşmeler yapılarak işlendiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması; dersi sınıf içi tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum maddesi için 3.74, derste öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum maddesi için 3.58, derste öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum maddesi için 3.55 ,derste öğrenciler eleştirel düşünme vb zihinsel bakış açılarını geliştirmeyi öğreniyorlar maddesi için 3.58 ve derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum maddesi için ise 3.53 olarak belirlenmiştir.Maddelere verilen cevapların ortalamaları derste öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum, derste öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum ve derste öğrenciler eleştirel düşünme vb zihinsel bakış açılarını geliştirmeyi öğreniyorlar maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda

tercih edildiğini göstermektedir.Derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum maddesinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir.

(b) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin kavramsal çelişkiler alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Kavramsal Alt Çelişkiler Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	**Ss**	**Frekans**					**Yüzde**				
			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
6. Ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	3.39	.99	15	39	46	11	6	12.8	33.3	39.3	9.4	5.1
7. Ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor.	3.38	1.00	12	48	36	15	6	10.3	41.0	30.8	12.8	5.1
8. Ders, öğrencilerin farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	3.25	1.12	16	34	39	19	9	13.7	29.1	33.3	16.2	7.7
Toplam	3.34	1.03	21	45	121	121	43	12.2	34.4	34.4	12.8	5.9

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.2 incelendiğinde, öğretmenlerin kavramsal çelişkiler alt boyutundaki maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamasının 3.34 , standart sapmasının ise 1.03 olduğu görülmektedir. Bu durumda derste, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kavramsal çelişkiler yaşatacak etkinliklerin az derecede yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması; ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor maddesi için 3.39 , ders öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor maddesi için 3.38 , ders farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamalarına neden oluyor maddesi için 3.25'dir.

Maddelere verilen cevapların ortalamalarına göre ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor, ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiği görülmektedir. Ders,farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamalarına neden oluyor maddesinde belirtilen davranışların ise sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir.

(c) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler Tablo 4.2.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	**Ss**	**Frekans**					**Yüzde**				
			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
9. Ders, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor.	3.66	.95	23	48	31	14	1	19.7	41	26.5	12	.9
10. Dersi, birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum.	3.51	1.04	21	41	37	13	5	17.9	35.0	31.6	11.1	4.3
11. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor.	3.54	1.05	23	41	34	15	4	19.7	35.0	29.1	12.8	3.4
12. Derste, öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor.	3.46	1.11	21	42	30	18	6	17.9	35.9	25.6	15.4	5.1
Toplam	3.54	1.03	88	172	132	60	16	18.8	36.7	28.2	12.8	3.42

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, öğretmenlerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3.54 , standart sapmasının ise 1.03 olduğu görülmektedir.Buna göre derste, öğrencilerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma etkinliklerinin yeterli düzeyde yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması; ders öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor maddesi için 3.66 , dersi birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum maddesi için 3.51 , derste öğrencilerin kendilerini ifade

edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor maddesi için 3.54 , öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor maddesi için ise 3.46'dir. Maddelere verilen cevapların ortalamaları ders öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor, dersi birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum ve derste öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor maddesinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir.

(d) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin materyallerin ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4. Materyallerin ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması Boyutuna Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	**Ss**	**Frekans**					**Yüzde**				
			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
13. Ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor.	3.64	1.01	26	41	37	9	4	22.2	35	31.6	7.7	3.4
14. Ders kaynakları, öğrenme için gerekli bilgiyi etkili birşekilde sağlıyor.	3.56	.98	17	53	30	13	4	14.5	45.3	25.6	11.1	3.4
15. Ders, amaca uygun örnekler içeriyor.	3.77	.81	24	47	42	4		20	35	32	13	
Toplam	3.64	.93	67	141	109	26	8	20.2	42.4	33	7.6	2.26

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.4 incelendiğinde, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutundaki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,64, standart sapmasının ise 0.93 olduğu görülmektedir.Bu durum derste materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlayan etkinliklerin düzenlendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması; ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor maddesi için 3.64 , ders

kaynakları öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor maddesi 3.56 , ders amaca uygun örnekler içeriyor maddesi için 3.77 dir. Maddelere verilen cevapların ortalamalarına göre ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor, ders kaynakları öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor ve ders amaca uygun örnekler içeriyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiği görülmektedir.

(e) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutuna Verdiği Yanıtların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	**Ss**	**Frekans**					**Yüzde**				
			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16. Ders, düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor.	3.71	.85	18	60	28	10	1	15.4	51.3	23.9	8.5	.9
17. Ders, bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor.	3.63	.89	18	52	34	12	1	15.4	44.4	29.1	10.3	.9
18. Dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor.	3.64	.84	16	55	36	9	1	13.7	47.0	30.8	7.7	.9
19. Ders, öğrencilere, kavramları sorgulamayı öğretiyor.	3.54	.12	22	38	42	12	3	18.8	32.5	35.9	10.3	2.6
20. Derste, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum.	3.50	1.03	21	42	31	2	2	17.9	35.9	26.5	17.9	1.7
21. Ders, birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor.	3.63	.86	19	47	40	11		16.2	40.2	34.2	9.4	
Toplam	3.61	.76	114	294	211	56	8	16.2	41.8	30	10.6	1.1

Tamamen Katılıyorum(5), Çok Katılıyorum(4),Kısmen Katılıyorum(3),Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum(1)

Tablo 4.2.5 incelendiğinde, ölçeğin,yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutundaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamasının 3,61 ve standart sapmasının 0.76 olduğu görülmektedir. Bu durum dersin kavram keşfi için motive edilerek işlendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması; ders düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor maddesi için 3,71 ; ders bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor maddesi için 3,63 ; dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor maddesi için 3,64 ; ders öğrencilere kavramları sorgulamayı öğretiyor maddesi için 3,54 ; derste öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum maddesi için 3,50 ve ders birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor maddesi için 3,63 olduğu görülmüştür.

Maddelere verilen cevapların ortalamaları ders düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor, ders bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor, dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor, ders birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir.Ders öğrencilere kavramları sorgulamayı öğretiyor, derste öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir.

(f) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.6 Öğretmenlerin Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutuna Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Frekans					Yüzde				
			5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
22. Derste,öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.	3.68	.86	20	51	35	11		17.1	43.6	29.9	9.4	
23. Öğrenciler derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar.	3.76	.87	23	53	32	8	1	19.7	45.3	27.4	6.8	.9
24. Ders, öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor.	3.53	1.01	19	46	36	11	5	16.2	39.3	30.8	9.4	4.3
25. Derste, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum.	3.39	1.12	18	41	37	11	10	15.4	35	31.6	9.4	8.5
26. Ders, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor.	3.37	1.11	17	41	39	9	11	14.5	35	33.3	7.7	9.4
Toplam	3.55	0.98	97	232	179	50	27	16.5	39.6	30.6	8.5	4.6

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3.55 , standart sapmasının ise 0.98 olduğu görülmektedir.Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak derste, öğrenen ihtiyaçlarının karşılandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması; derste öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum maddesi için 3.68 , öğrenciler derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar maddesi için 3.76 ,ders öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor maddesi için 3.53 , derste öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum maddesi için 3.39 , ders öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor maddesi için 3.37 olduğu görülmektedir.

Maddelere verilen cevapların ortalamalarına göre derste öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum, öğrenciler derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar, ders öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor

maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiği görülmektedir.Derste öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum, ders öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor maddelerinde belirtilen davranışların ise sınıf içi uygulamalarda tercih edilmediği görülmektedir.

(g). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalama, Standart Sapma,Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Frekans					Yüzde				
			5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
27. Öğrenme ortamı, öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor.	3.58	1.02	24	43	27	23		20.5	36.8	23.1	19.7	
28. Ders, sadece soruları yanıtlamak yerine, daha çok,öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor.	3.42	1.09	20	38	36	17	6	17.1	32.5	30.8	14.5	5.1
29. Dersi, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum.	3.88	.92	36	40	33	8		30.8	34.2	28.2	6.8	
30. Dersi, örneklerle zenginleştiriyorum.	3.98	.94	42	39	29	6	1	35.9	33.3	24.8	5.1	.9
Toplam	3.71	.99	122	160	125	54	7	23.5	34	26.7	11.5	1.5

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Çok az Katılıyorum(2), Hiç Katılmıyorum (1)

Tablo 4.2.7 incelendiğinde, öğretmenlerin anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,71 , standart sapmasının da 0.99 olduğu görülmektedir.Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri derste yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurma etkinliklerinin yapıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması; öğrenme ortamı öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor maddesi için 3.58 , ders sadece soruları yanıtlamak yerine daha çok öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine

odaklanıyor maddesi için 3.42 , dersi gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum maddesi için 3.88 ve dersi örneklerle zenginleştiriyorum maddesi için 3.98 olduğu görülmektedir.Maddelere verilen cevapların ortalamaları öğrenme ortamı öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor, ders sadece soruları yanıtlamak yerine daha çok öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor, dersi gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum, dersi örneklerle zenginleştiriyorum maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı aşağıdaki gibidir.

İkinci Alt Amaç: Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3.1'de Öğretmenlerin verdikleri cevapların deneyim yıllarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri puanların deneyim yıllarına göre ortalama ve standart sapmaları belirtilmiştir.

Tablo 4.3.1. Deneyim Yıllarına Göre Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**Ss**
1.Grup: 0-5 yıl	5	3.46	.41
2.Grup: 6-10	12	3.65	.42
3.Grup: 11-15	10	3.61	.48
4.Grup: 16-20	26	3.74	.40
5.Grup: 21-25	32	3.54	.41
6.Grup : 26-30	17	3.48	.60
7.Grup : 30 +	15	3.50	.96
Toplam	117	3.58	.52

Tablo 4.3.1 incelendiğinde; mesleğinin başında olan öğretmenler ile daha deneyimli olan öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek

ortalama 3.74 ile 16-20 yıl deneyimli öğretmenlere aitken, en düşük ortalama 3.46 ile 0-5 yıllık öğretmenlere aittir.

Bu değerler arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3.2.'de sunulmuştur..

Tablo 4.3.2. Farklı Deneyimlere Sahip Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" Cevaplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar Arası	1095.33	6	182.556	.87	.516
Grup İçi	22939.80	110	208.544		
Toplam	24035.14				

Tablo 4.2.1'de görüldüğü gibi farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur[$F_{(6–110)}$ =.87 ; P= .516].Bu bulguya göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri, yapılandırmacı öğrenme ortamı becerisini etkilememektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaç: Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Farklı cinsiyetteki öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'ne verdikleri cevaplar arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için t-testi uygulanmış ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri cevaplara ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.4. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**P**
Kadın	69	3.62	.49	1.18	115	.24
Erkek	48	3.52	.46			

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.62 iken erkek öğretmenlerin 3.52 dir. Bu iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının araştırılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda p değerinin .24 olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(115)}$ =1.18, P>.05). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin"Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri cevaplar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Amaç:Öğretmenlerin yeni program çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu alt amaç doğrultusunda sırasıyla görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve bulgular elde edilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği uygulandıktan sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ölçeğin uygulandığı okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında 32 ilköğretim 5. sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere programın gerektirdiği yapılandırmacılık etkinlikleri ve yararları, programı uygulamada eksik görülen kısımlar,programı tanıtma amacıyla verilen hizmet içi eğitimin yararı,derste kullanılan materyaller,değerlendirmede

kullanılan etkinlikler hakkında sorular yöneltilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular, aşağıda her bir boyut için için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında alıntılar yapılırken cinsiyet açısından kadın için (K) erkek için (E) ;hizmet süresi için 0-5 yıl (1), 6-10 yıl (2), 11-15 yıl (3), 16-20 yıl (4), 21-25 yıl (5), 26-30 yıl (6), 30 ve üzeri yıl (7) şeklinde kodlar kullanılmıştır. (örneğin:K,5).

4.4.1. Programın Gerektirdiği Yapılandırmacılık Etkinlikleri ve Yararlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aşağıda, öğretmenlerin "Sınıfınızda yeni programın gerektirdiği yapılandırmacılık etkinlikleri açısından neler yapıyorsunuz? Bu etkinliklerin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği yanıtlarda öğretmenlerin genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"...kılavuz kitabı etkinliklerini uyguluyorum. Bu etkinliklerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu etkinlikleri öğrencilerin katılımını arttırması bakımından yararlı buluyorum..."(K,4),

"...performans ödevleri ,proje çalışmaları ve ürün dosyaları hazırlatıyorum. Bunlara uygun değerlendirmeleri yapıyorum. Bu etkinlikleri yararlı buluyorum.Etkinlikler öğrencileri derse karşı motive ediyor..."(K,5),

"...çalışma kitabı etkinliklerini yapıyorum. Öğrencilerin görüşlerini alıyorum. Konuların tartışmasını yaptırıyorum.Öğrencilerin yaratıcılıkları gelişiyor.Etkinlikleri yararlı buluyorum..."(E,4),

"....ders kitabındaki ve aynı zamanda yardımcı kitaplardaki etkinlikleri yaptırıyorum,CD izletiyorum. Proje ödevleri yaptırıyorum. Etkinlikleri öğrenciler açısından yararlı görüyorum. Öğrencilerin derse ilgisinin arttığını görüyorum…. "(K,1),

"çalışma kitabı ve yardımcı kitap etkinliklerini uyguluyorum. Çizim, afiş ve kavram haritası yaptırıyorum. Gezi düzenliyorum. Bu çalışmaları yararlı buluyorum. Çünkü öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri,yaratıcılıkları gelişiyor. "(E,3).

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler ve yararları sorusuna verdikleri cevaplarda ağırlıkla kılavuz kitabı kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Kılavuz kitapta belirlenen etkinlikleri uyguladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bazıları kılavuz kitabı etkinliklerini birebir uygulamanın yanı sıra bazı etkinliklerin seçilerek uygulandığını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise kılavuz kitaba bağlı kalmadan dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci çalışma ve kılavuz kitabında çok fazla etkinlik olduğunu ve bunların uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Derste yapılandırmacı etkinlik olarak dersin bir kısmını sınıf içi tartışmalara ve sözel olarak öğrencilerin görüşlerini almaya ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ders süresinde özellikle bir çok öğrenciye söz hakkı vererek görüşlerini almaya çalıştıklarını,buna özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşünmesini ve düşüncelerini birbiriyle paylaşmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin öğrencilerin derse karşı motivasyonu açısından, öğrenilenin kalıcılığı, farklı görüşleri dinleme açısından yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

4.4.2. Programı Uygulamada Eksik Görülen Kısımlar Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin "2005'de uygulamaya konan ilköğretim programının sosyal bilgiler dersi açısından uygulama sırasında eksik gördüğünüz kısımları var mı, nelerdir?" sorusuna verdiği yanıtlarda öğretmenlerin genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"...çalışma kitabındaki bütün etkinlikleri uygulayacak ve kontrol edecek süre olmuyor. Etkinlikler çok fazla…. "(K,6),

"...proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde ölçeklerin uygulanması ve not verilmesi karmaşık. Çok fazla ölçek var. Uygun gördüklerimi uygulamaya çalışıyorum…"(E,3),

"...kitapta verilen projeyi uygulayacak imkan olmuyor. Öğrencilerin projeyi yapmak için imkanı olmuyor. Gezi yapacak imkan bulamayan sınıflar oluyor… "(E,4),

"...performans ödevleri konuları arttırılabilir. İnternetten benzer ödevler hazırlanıyor…."(K,4).

Öğretmenler 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programını uygulamada süre konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her konuda tek tek öğrencilerin düşüncelerini almanın ve derse katılımını sağlamanın zorluğunu belirtmişlerdir. Programda belirtilen gezi ve gözlemleri sınırlı şekilde yapabildiklerini söylemişlerdir. Proje uygulamalarında sorun yaşamadıklarını ancak programın gerektirdiği değerlendirme etkinliklerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gözlem ve çalışmaları nota dönüştürmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.4.3. Programı Tanıtma Amacıyla Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aşağıda, öğretmenlerin "Yeni program hakkında bilgilendirmek amacıyla verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği yanıtlarda öğretmenlerin genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"....program genel olarak açıklandı ancak ölçeklerin uygulanması,ürün dosyalarının değerlendirilmesi yeterli değil…. "(E,2),

"...eğitim kısa süreli ve verimsizdi…. "(K,4),

"...proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi ve bunlara not verilmesi yeterince açık anlatılmadı…. "(E,2),

"....program yeterince anlatılmadı,kılavuz kitabı inceleyerek ve öğretmen arkadaşlarımızla eksiklerimizi giderdik…"(E,1).

Öğretmenler yani programın tanıtılmasına yönelik eğitimi kısa süreli ve yetersiz bulduklarını söylemişlerdir. Programın ne anlattığını genel hatlarıyla öğrendiklerini ancak uygulama konusunda faydalı bulmadıklarını belirtmişlerdir.

4.4.4. Derste Kullanılan Materyaller Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin "Ders anlatımında ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Bu materyallere ulaşmakta zorluk çekiyor musunuz?" sorusuna verdiği yanıtlarda öğretmenlerin genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"...çalışma kağıdı,CD,ders kitabı. Bazı konularda materyallere ulaşmada güçlük çekiyorum…. "(K,4),

"....internet,harita,CD. Bunlara ulaşmakta zorluk çekmiyorum…. "(E,1),

"...ders kitabı,ek kitap,bilgisayar,çalışma yaprağı. Yayınevlerinden bu kaynaklara ulaşıyorum… "(E,2),

"...CD izletiyorum,yardımcı kitaplar kullanıyorum.Kaynak materyallere ulaşmakta güçlük çekmiyorum…. "(E,4).

Öğretmenler öğretim materyallerine ulaşmada güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretim CD ve görüntülü materyallere okuldan veya milli eğitim ya da farklı kaynaklı internet sitelerinden ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretim materyali olarak çeşitli yayınların yapılandırmacı yaklaşıma veya yeni programa uygun hazırlanan kaynak kitapları ve çalışma kağıtlarını kullandıklarını ve öğrencilerde bu kaynakların bulunduğunu söylemişlerdir.

4.4.5. Değerlendirmede Kullanılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aşağıda öğretmenlerin "Değerlendirme etkinliklerinde neler yapıyorsunuz, değerlendirmede neleri ölçmeyi amaçlıyorsunuz?" sorusuna verdiği yanıtlarda öğretmenlerin genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"...yeni sınavlara uygun olarak hazırlanan testler,derse katılım,performans ödevleri. Öğrencilerin başarılarını ölçmeyi amaçlıyorum… "(E,1),

"...proje,performans ödevleri,test,yazılı,ödevleri kontrol ediyorum. Öğrencinin bilgisini,düzenli ödevlerini yapmalarını ölçmeyi amaçlıyorum… "(E,4),

"...ödev,çalışma yaprağı, hazırladığım testleri yapıyorum. Öğrencinin bilgisini,derse katılımını ve dikkatini ölçmeyi amaçlıyorum… "(K,4).

Öğretmenler değerlendirme etkinliği olarak proje performans ödevleri ve bunların yanı sıra test yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci çalışma kitabı etkinliklerini ve ders çalışmalarına katılımı dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ve "Görüşme Formu"na verilen cevaplar sonucu elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın alt amaçlarına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

Birinci Alt Amaç: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeleri

(a) Tartışmalar ve görüşmeler

(b) Kavramsal çelişkiler

(c) Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma

(d) Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması

(e) Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme

(f) Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama

(g) Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutlarında ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğretmenler öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlediklerini, sınıf içinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini söyleyebiliriz. Öğretmen kılavuz kitabının uygulama kolaylığı sağlaması ortalamanın yüksek çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Alan yazında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik bir çok araştırmayla karşılaşılmıştır. Bu araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yılmaz (2006) ve Tatlı (2007)'nın çalışmaları bu araştırmanın verilerini destekler niteliktedir.

Yılmaz (2006), beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırma yapmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturmakta oldukları bulgusunu elde etmiştir.

Tatlı (2007) tarafından, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirleme amacıyla bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin birinci alt amacı oluşturan 7 alt boyutu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği bu boyutlarla ilgili bulgular ayrı ayrı ele alınarak tartışma ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

(a) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Tartışmalar ve Görüşmeler Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Öğretmenlerin tartışmalar ve görüşmeler alt boyutundaki maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamasının ve standart sapması bize dersin yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak tartışmalar ve görüşmeler yapılarak işlendiğini göstermektedir. Derste öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum, derste öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum ve derste öğrenciler eleştirel düşünme vb zihinsel bakış açılarını geliştirmeyi öğreniyorlar maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir. Derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından

sunuyorum maddesinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin bu etkinliği gerçekleştirebilmek için yeterli süreye sahip olmamaları olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin görüşlerine çokça yer verdiklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin sınıf içi tartışmalara ağırlık vermesinin sebebi sosyal bilgiler dersinin öğrencin farklı görüşlerini ifade etmelerine olanak sağlaması olabilir. Ayrıca tartışma ve öğrencilerin görüşlerine yer verme etkinliklerini uygulamak her türlü koşulda sağlanması uygun olduğu için öğretmenler tarafından tercih edilmiş olduğu düşünülebilir.

Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenler özellikle dersin işlenişinde öğrenci görüşlerine ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin görüşlerini geliştirici soru cevap etkinliklerine ağırlık verdiklerini söylemişlerdir.

(b) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Kavramsal Çelişkiler Alt Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Öğretmenlerin kavramsal çelişkiler alt boyutundaki maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri derste, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kavramsal çelişkiler yaşatacak etkinliklerin az derecede yapıldığını göstermektedir. Ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor ve ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor maddelerinde belirtilen davranışlar sınıf içi uygulamalarda tercih edilmemiştir. Ders, farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamalarına neden oluyor maddesinde belirtilen davranışlar ise sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin zihinlerinde genel olarak kavramsal çelişkiler yaratabildiklerini söyleyebiliriz. Ancak diğer ifadelere göre bu alt boyutta belirtilen davranışlar daha az tercih edilmiştir. Bu alt boyutta belirtilen davranışların yeterince açık olmadığından dolayı öğretmenler bu ifadeyi daha az tercih etmiş olabilirler ya da kavramsal çelişkiler alt boyutundaki davranışlar öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamış olabilir. Yeni hazırlanan ilköğretim programının bu konudaki etkinliklere yeterince yer vermemiş olduğu söylenebilir.

(c) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Öğretmenlerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma alt boyutundaki maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri derste, öğrencilerin düşüncelerini diğerleriyle paylaşma etkinliklerinin yapıldığını göstermektedir. Maddelere verilen cevapların ortalamaları ders, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor, dersi birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum ve derste öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor maddesinde belirtilen davranışlar sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereği olarak derste sosyal etkileşimin yeterince sağlandığını ve sosyal bilgiler dersi olması açısından da dersin bu davranışlara uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Nitekim görüşmelerde de, öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrenci etkileşimine yer verdiklerini ve bunun öğrenciler açısından olumlu olduğunu söylemişlerdir. Ancak zaman sorunu ve konudan uzaklaşabilme nedenleriyle tüm öğrencilere söz hakkı veremediklerini ve öğrenci deneyimlerinin paylaşılması etkinliğinde her bir öğrenciye az zaman harcayabildiklerini belirtmişlerdir.

(d) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Materyallerin ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Derste materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlayan etkinliklerin, yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak düzenlenmektedir. Maddelere verilen cevapların ortalamalarına göre ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor**,** ders kaynakları öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor ve ders amaca uygun örnekler içeriyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaklardan yeterince yararlanabildiklerini, kaynakların yararı konusunda olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Alan yazında bu araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır.Machnaik (2003), Ekinci (2007) çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Machnaik (2003) hazırladığı durum çalışmasında çalışma sonucu sonucu teknolojinin işe koşulmasının öğrenme ve öğretimde çeşitli değişiklikler yapılmasını cesaretlendirdiğini, bu şekilde öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun şekilde yapılabildiğini göstermiştir.

Ekinci (2007) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin araç gereç eksikliği yaşadıklarını bununla beraber kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşullarının olumsuz oluşu, gezi ve incelemelerdeki prosedürün getirdiği sorunlar kazanımlara ulaşılmasını, beklenen öğrenme öğretme ortamının yaratılmasını, ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemekte olduğu sonucunu elde etmiştir. Programın değerlendirilmesi konusunda araştırma yapan Ekinci öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri ortamın tam olarak oluşturulamamış olduğunu belirtmiştir. İşleyiş süreci ders kitaplarına bağlı olarak yürütüldüğü ve kazanımlara ulaşmak için zamanın yetersizdir olduğu sonucuna varmıştır.

Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de materyal eksikliklerini yardımcı kitaplardan sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler materyallere ulaşmakta okuldan ya da internetten sıklıkla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da dersi sadece sosyal bilgiler dersi için hazırlanan kılavuz kitaptan işlediklerini belirtmişlerdir.

(e) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Ders kavram keşfi için motive edilerek işlenmektedir. Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların ortalamaları ders düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor, ders bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda

öğrencileri teşvik ediyor, dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor, ders birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir. Ders öğrencilere kavramları sorgulamayı öğretiyor, derste öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum maddelerinde belirtilen davranışların ise sınıf içi uygulamalarda daha az tercih edildiği görülmektedir. Yeni programla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme için motivasyonu arttırdığı söylenebilir. Yeni programın gerektirdiği etkinlikler öğrencilerin katılımını artırdığı için öğrencileri olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Genel olarak literatür tarandığında aynı doğrultuda Ekinci (2007) araştırmasında programın öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunmakta olduğunu belirtmiştir. Yine benzer doğrultuda Sağlam (2006) Türkiye'de ilköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmak amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeni programın öğrencilerin motivasyonunu artırdığını sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bosch (2005), Çelebi(2006), Hope Southcott , (2003), Jackson (2006) çalışmalarında bu araştırma ile benzer doğrultuda sonuçlar elde etmişlerdir.

Bosch (2005) Öğrencilerin dünya tarihi dersinde öğrenmelerini ve bu dersten aldıkları zevki arttırtmak için yapılandırmacılığı kullanmanın etkisini araştırmıştır. Araştırma, yapılandırmacılık tekniklerinin ders başarısını ve dersten alına zevki arttırdığını göstermiştir.

Jackson (2006) tarafından sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımının kullanılması konulu araştırma hazırlanmıştır.Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı ve Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Benzer doğrultuda Çelebi(2006) İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma yapmıştır.Araştırma sonucuna göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Hope Southcott , (2003) ikinci bir yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılığı kullanan öğretmenlerin incelendiği bir araştırma yapmıştır.Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği aktif öğrenme etkinlikleri, öğrencilerde öğrendiklerini anlamlandırma, kendi öğreniminden sorumlu olma ve derslerin daha eğlenceli olması sonuçlarını doğurmuştur.

(f) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama Alt Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak derste, öğrenen ihtiyaçlarının karşılandığını göstermektedir. Derste öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum**,** öğrenciler derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar, ders öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edilmektedir.

Derste öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum, ders öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor maddelerinde belirtilen davranışların ise sınıf içi uygulamalarda tercih edilmediği görülmektedir. Öğretmenler derste öğrencilerin ilgilerini dikkate almakla birlikte onların bireysel hedeflerini dikkate almıyor olabilirler. Öğretim hedeflerinde öğrencilerin bireysel hedeflerinden yararlanılması gereğinin öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamış olduğu söylenebilir. Bu sonuç ilköğretim sosyal bilgiler dersi programında öğrenci ilgileri ve bireysel hedefleri açık olarak anlatılmamış olduğu şeklinde açıklanabilir.

(g) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Alt Boyutuna İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde Değerlerine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri derste yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurma etkinliklerinin yüksek düzeyde yapıldığını göstermektedir. Maddelere verilen cevapların ortalamaları öğrenme ortamı öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor, ders sadece soruları yanıtlamak yerine daha çok öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor, dersi gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum, dersi örneklerle zenginleştiriyorum maddelerinde belirtilen davranışların sınıf içi uygulamalarda tercih edildiğini göstermektedir. Özellikle dersin gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulması çalışmaları sınıf içi etkinliklerde yüksek oranda uygulanmaktadır. Öğretmenler konuyu öğrenci deneyimleriyle etkili bir şekilde birleştirmiş olabilirler. Programda öğretmenlerin öğrenmenin kalıcılığı açısından gerçek yaşamla bağlantı gereğine önem vermedikleri söylenebilir.

Yeni programın uygulanmasına yönelik araştırma yapan Ekinci(2007) ise çalışmasında kazanımların öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik olarak ve öğrenmeyi öğrenmeye yönelik hazırlanmış olduğu ; ancak uygulamada bilgi düzeyinde kalmakta ve günlük hayata aktarılamadığını , gerçek yaşamla bağlantının sağlanamadığını belirtmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

İkinci Alt Amaç: Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından farklılık göstermekte midir?

Aşağıda, farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin "yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği" cevaplarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yönelik tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

Farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama 3.74 ile 16-20 yıl deneyimli öğretmenlere aitken, en düşük ortalama 3.46 ile 0-5 yıllık öğretmenlere aittir.Farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin YÖOÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(6-110)}$ =.87 ; P= .516]. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin deneyleri, yapılandırmacı öğrenme ortamı becerisini etkilememektedir.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun davranışlarını etkilemediğini söyleyebiliriz. Üniversiteden yeni mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin daha yüksek olması beklenmesine karşın bunların yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri beklendiği gibi yüksek çıkmamıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin bilgilerini yeterince uygulayamamaları olabilir. Düşük ortalamaya sahip grubu 26-30 ve 30 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olan grup oluşturmuştur. Mesleği uzun süredir devam ettiren sınıf öğretmenlerinin kendilerine özgü geliştirdikleri ve devam ettikleri yöntemleri kullanmaları ortalamanın diğerlerine göre düşük olmasına sebep olabilir. En yüksek ortalama ise 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olan gruba ait olmasında bu öğretmenlerin yeni yaklaşımlara daha açık ve bu yöndeki becerilerini daha iyi kullanmaları etkili olabilir. Deneyimin ve yakın zamanda mezun olanların alan bilgisinin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada gösterdikleri becerileri etkileyeceği düşünülse de farklı düzeylerde mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde programın uygulanmasına ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik bir çok araştırmaya ulaşılmıştır.Yılmaz(2006), Ekinci(2007), Tatlı(2007) çalışmalarında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde etmişlerdir.

Yılmaz (2006)'ın araştırmasında ulaştığı bulgulara göre de öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ekinci (2007)' nin yaptığı çalışmada ise hala davranışçı yaklaşıma göre ders işlenmekte ve öğretmenler ders içeriğini adım adım belirleyerek işleyiş sürecini yönetmekte olduğu sonucuna vardığı araştırmasını deneyime göre sınamıştır. Görev süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ile 1-5yıl olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş; 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin bu davranışı daha fazla yaptıkları görülmüştür.

Tatlı (2007) tarafından, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirleme amacıyla bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda; hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini görev sürelerine göre ne derecede yerine getirdikleri incelendiğinde gruplar arasında kayda değer farklılıklar gözlenmeksizin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

Üçüncü Alt Amaç: Öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verdikleri cevaplara ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına yönelik tartışma ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Bağımsız Gruplar t testi Sonucu iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (P= .24). Buna göre"Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verilen cevaplar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadın veya erkek öğretmenler birbirine benzer şekilde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeye yakın olduklarını ve bu yaklaşımı birbirine yakın şekilde uyguladıklarını söyleyebiliriz.

Nitekim literatür de bu bulguları desteklemektedir.Tatlı(2007) ve Yılmaz(2006)'ın çalışmalarında da bu araştırmaya benzer doğrultuda sonuçlara ulaşılmıştır.

Tatlı (2007) tarafından, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirleme amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; cinsiyet gruplarına göre yapılan analiz sonuçlarında, gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretmen rollerini ne düzeyde yerine getirdikleri incelendiğinde gruplar arasında kayda değer farklılıklar gözlenmeksizin yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri gözlemlenmektedir.

Yılmaz (2006) araştırmasında erkek öğretmenlerin elde ettikleri puanların ortalamasını kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulmakla birlikte t testi sonucu, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucunu bulmuştur.

Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını genellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenledikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans eğitiminde ve yeni programı tanıtıcı hizmet içi eğitimde kadın ve erkek öğretmenlerin aynı eğitimi almış olmaları, yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenleme açısından cinsiyete göre bir farklılık olmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

Dördüncü Alt Amaç:Öğretmenlerin yeni program çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

5.1.4.1. Programın Gerektirdiği Yapılandırmacılık Etkinlikleri ve Yararlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabildiklerini, dersi yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun şekilde düzenlediklerini söyleyebiliriz. Araştırmada kullanılan yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine verilen cevaplar da bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan kılavuz kitap ve öğrenci çalışma kitaplarında verilen etkinlikleri birebir ya da içinden seçtikleri bazı çalışmaları uyguladıklarını , sınıf içi tartışma ve çeşitli konularda öğrencilerin görüşlerini almaya özen gösterdiklerini söyleyebiliriz. Bu görüş araştırmada kullanılan ölçekteki ilgili maddelere verilen yanıtlarla da sağlanabilmektedir. Dersin etkinliklerle ilerlemesi ve öğrencilerin katılımının sağlanmasından dolayı öğretmenler dersin motivasyonu arttırdığını düşünmektedirler. Araştırmada kullanılan ölçekteki ilgili alt boyuta verilen cevaplar da bu görüşü desteklemiştir.

5.1.4.2. Programı Uygulamada Eksik Görülen Kısımlar Konusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde yeni programın uygulanması sırasında genel olarak sorun yaşanmadığı söylenebilir. Bu görüşün araştırmada kullanılan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine verilen cevaplarla da desteklendiği görülmektedir. Ancak Sınıf Öğretmenlerinin 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programını uygularken bazı konularda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu problemler özellikle etkinlikler, ödevler, gezi ve değerlendirme çalışmaların yapılmasında süre ve maddi imkan konusunda yoğunlaştığı söylenebilir.

Etkinliklerin, ödev ve proje çalışmalarının ilköğretim programında fazla miktarda yer alması öğretmenler açısından problem oluşmasına sebep oluşturabilir. Ayrıca bu çalışmaların belirli bir maddi imkan gerektirmesi, her okulun yeterli maddi imkana sahip olmaması nedeniyle uygulama sırasında eksik görülen kısımlardır. Öğretmenler süre konusunda da sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklere ve sınıf içi çalışmalara çok fazla zaman ayrılması gereği de öğretmenlerde yeni program açısından sıkıntı yaşatabilir.

Literatür incelendiğinde benzer doğrultuda Ekinci (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin araç gereç eksikliği yaşadıklarını bununla beraber kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşullarının olumsuz oluşu, gezi ve incelemelerdeki prosedürün getirdiği sorunlar kazanımlara ulaşılmasını, beklenen öğrenme öğretme ortamının yaratılmasını olumsuz etkilemekte olduğu ayrıca kazanımlara ulaşmak için zaman yetersizdir. sonucunu elde etmiştir.

Seatter(1998), problemini öğretmenlerin fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile ilgili sorunlarının gözlenmesi olarak belirlediği araştırmasında öğretmede kullanılması gereken ve öğretmenlerin kullandığı bazı öğretme stilleri stratejilerin öğretmenlerin etkili öğretmelerini tamamlamaları konusunda bilimsel düşünmelerini geliştirmelerinde önemli katkılar sağlamakta olduğu sonucuna varılmıştır. Çeşitli öğretim yöntemlerinin etkili kullanılmamasının öğretimde sorun oluşturduğunu bulmuştur.

Kalender (2006) yaptığı araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uygulamada bazı sorular yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için örnek uygulamaların verilmemesi ve programın uygulanması sırasında kullanılacak araç-gereç ve materyallerin karşılanamaması araştırmada öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar olmuştur.

5.1.4.3. Programı Tanıtma Amacıyla Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenler 2005'de uygulamaya konan ilköğretim programını tanıtma amacıyla verilen eğitimi yeterli düzeyde bulmamıştır. Öğretmenler yeni program ve yapılandırmacılık etkinlikleri konusunda yeterince bilgilendirilmediğinden dolayı yeni programı tanıtıcı eğitimi yeterli bulmamış olabilirler. Öğretmenler verilen eğitimi kısa süreli bulduklarından dolayı da yeni programı tanıtıcı eğitimi yeterli bulmamış olabilirler. Uygulama sırasında yaşanan eksikliklerin ve uygulama hatalarının kaynağı olarak ilköğretim öğretmenlerine yeni programı tanıtmaya yönelik verilen eğitimin yetersiz oluşu gösterilebilir.

Yılmaz (2006) , yaptığı araştırmada öneri olarak öğretmenler verilen hizmet içi eğitimin artırılabileceğini belirtmiştir. Kalender (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için örnek uygulamaların verilmemesini bir eksiklik olarak görmüştür. Aynı şekilde Tatlı (2007) tarafından, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerini belirleme amacıyla bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda yeni programa yönelik hizmet içi eğitimi yetersiz bulmuştur.

5.1.4.4. Derste Kullanılan Materyaller Konusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenler programı uygulama konusunda kılavuz kitaptan ve çeşitli yayınlara ait çalışma kağıdı ve yardımcı kitaplardan fazlaca yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum kılavuz kitabın ve çeşitli yayınlara ait kaynak kitapların incelenmesi etkililiğinin ve denetiminin yapılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretim programının yeterince anlaşılamadığından dolayı öğretmenler çeşitli kitaplara bağlı eğitim sürdürüyor olabilirler. Öğretmenlerin genel olarak görsel materyalleri tercih ettikleri söylenebilir.

Literatüre bakıldığında Kalender (2006), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemek ve çözüm önerileri getirmek amacıyla araştırma yapmış olduğu araştırmada programın uygulanması sırasında kullanılacak araç-gereç ve materyallerin karşılanamamasını öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar olarak belirlemiştir.

Benzer şekilde Ekinci (2007) tarafından 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan çalışmada araç gereç eksikliğini kazanımlara ulaşılmasını, beklenen öğrenme öğretme ortamının yaratılmasını, ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesini olumsuz etkileyen nedenler olarak görülmektedir. Ayrıca işleyiş sürecinin ders kitaplarına bağlı olarak yürütüldüğünü belirlemiştir.

5.1.4.5. Değerlendirmede Kullanılan Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Öğretmenler özellikle değerlendirme ve bu değerlendirmeyi nota dönüştürmede sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir. Değerlendirmede performans değerlendirme uygulanmaktadır ancak öğrenci davranışlarını gözlem gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmediği saptanmıştır. Bu eksiklik ve sıkıntılara programın yeterince anlatılmadan ve anlaşılmadan uygulamaya konması neden olmuş olabilir.

Benzer doğrultuda öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda araştırma yapan Sağlam (2006) değerlendirme uygulamalarında eksikliklerin olduğunu belirlemiş ve kıdem yıllarına göre bu davranışlarda farklılıklar tespit etmiştir. Yine benzer doğrultuda Ekinci (2007) araştırmasında öğretmenlerin süreç değerlendirmesini ve farklı ölçme tekniklerinin kullanılmasını olumlu bulduklarını gözlemiştir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında performans değerlendirme yöntemleri uygulanmakta olduğunu; ancak öğretmenler ölçme değerlendirmedeki belirsizliklerin sorunlara neden olduğunu ve çok fazla formun zaman sıkıntısını ve maddi külfeti de beraberinde getirdiğini düşünmekte olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler değerlendirme formlarına kılavuz kitabın yanı sıra çeşitli yayınlardan ulaşabilmektedir. Değerlendirme formları çok çeşitli ve sayıca fazla görülmektedir. Öğretmenler değerlendirme konusundaki eksikliklerinden dolayı değerlendirme formlarının fazla olduğunu düşünmüş olabilirler. Yine yazılı yoklamaların etkisini sürdürmesi ve ölçme değerlendirmedeki belirsizlikler öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. Öğretmenler öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta ve öğretmen davranışları birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeleri;

(a) Tartışmalar ve görüşmeler
(c) Düşüncelerini diğerleriyle paylaşma
(d) Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması
(e) Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme
(f) Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama
(g) Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutlarında yüksek oranda gerçekleştirmektedir.
(b) Kavramsal çelişkiler boyutunda ise daha düşük oranda gerçekleşmektedir.

2. Farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"ne verilen cevaplar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre öğretmenler yeni programın gerektirdiği yapılandırmacılık etkinliklerini uygulamaktadır. Özelikle sınıf içi tartışma ve öğrenci görüşlerini alma etkinlikleri uygulama kolaylığı açısından öğretmenler tarafından tercih edilen etkinliklerdir. Öğretmenler öğretmen kılavuz kitabında ve öğrenci çalışma ve ders kitabında verilen etkinlikleri birebir veya değiştirerek uygulamaktadırlar. 2005'de uygulamaya konan ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması sırasında bazı gezi, proje ve performans ödevlerinde proje çeşidinin az oluşu ve etkinliklerin fazla süre alması ve maddi imkan konusunda programı eksik görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler yeni programın uygulanması öncesinde yeni programı tanıtma amaçlı aldıkları eğitimin süre bakımından yeterli olamadığı görüşünde birleşmektedirler. Ayrıca programın ayrıntılı bir şekilde anlatılamadığından dolayı eksiklikler yaşamaktadırlar. Öğretmenler derste CD, kavram haritası,grafik,çalışma yaprağı gibi çeşitli görsel materyaller kullanmakta ve bunlara ulaşmada sorun yaşamamaktadırlar. Görüşme yapılan öğretmenler sınıf içi çalışmaların değerlendirilmesinde yeni programın gerektirdiği proje ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olarak sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere uygulanan yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğine göre, belirlenen kavramsal çelişkiler alanlarındaki eksikliklerin giderilmesi, öğrenme ortamına bu çalışmaların daha çok katılabilmesi için öğretmenlere bu eksiklikleri giderici hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini derste uygulayabilmesini gerektirir. Öğretim yöntemlerinin derste etkili bir biçimde kullanılması, dersin etkililiği açısından önemlidir. Öğretmenlere farklı öğretim yöntemlerine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimi verilebilir.

3. Yeni programın tanıtılmasına yönelik verilen hizmet içi eğitim programı öğretmenlerin uygulamadaki eksikliklerini giderici kapsamlı ve etkili bir şekilde tekrar verilebilir.
4. Yeni programla birlikte proje çalışmaları büyük oranda dikkat çekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabına aşırı bağlılık gösterdiği gözlenmiştir. Proje çalışmalarının çeşitlendirilmesi,uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda eksiklikler belirlenmiştir. Özellikle proje çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
5. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim sürecinin değerlendirilmesi,sonuç kadar sürecinde değerlendirmede ölçüt alınması söz konusudur. Öğretmenler özellikle değerlendirme ve değerlendirmenin nota dönüştürülmesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
6. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme okulun olanakları ve okulun içinde bulunduğu şartlardan etkilenir. Okulda bulunan çalışma alanları, araç-gereç,bilgisayar,internet,gibi eksikliklerin giderilmelidir. Öğrencilerin de bu imkanlardan serbestçe yararlanmaları sağlanmalıdır.
7. Yapılandırmacı yaklaşımda birincil kaynaklara ulaşmak, bilgiyi birinci kaynaktan elde etmek önemlidir. Birincil kaynaklara ulaşım konusunda okullar,ilgili kişi ve kurumlar öğrencilere gerekli imkanı sağlayabilmelidir.
8. Yapılandırmacı öğrenme yöntemini uygulamada etkinliklere ayrılan sürenin zaman sorunu oluşturduğu gözlenmiştir. Öğretmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlerken özellikle zaman konusunda dikkatli olmalıdır. Etkinliklerin uygun süre içerisinde uygulanabilmesi için öğretmenlerin zaman konusunda gerekli düzenlemeleri, planları yapması gerekmektedir.
9. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ve sınıf içi etkinlikleri düzenleme konusunda, çeşitli etkinlik ve proje konularını kapsayan alanlarda öğretmenlere yardımcı kitaplar-yayınlar hazırlanabilir.
10. Öğrencileri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde izlemeye yönelik gözlem formları geliştirilme konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

6. 2. 2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sadece sosyal bilgiler dersi veren ilköğretim 5. sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Aynı araştırma ilköğretim programında bulunan diğer derslere yönelik, bu dersleri veren öğretmenlerle de yapılabilir.
2. Bu çalışma devlet okullarında yapılmıştır. Bu çalışma Farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin bulunduğu okullarda da yapılabilir.
3. Öğretmenlerin bu yapılandırmacı öğrenme uygulamalarını sınamayı amaçlayan ölçme araçları geliştirme çalışması yapılabilir
4. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerisini ölçen farklı bir ölçekle de yapılabilir.
5. Bu çalışmada kullanılan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" bulgularını desteklemek amacıyla diğer yapılacak çalışmalarda gözlem gibi nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Acun,İ.(2006), "Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* Ankara: PegemA Yayınları.

Açıkgöz,K.Ü.(2004), *Aktif Öğrenme*, İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.

Akçay,C.(2006), *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara:Anı Yayıncılık.

Aşıcı,M.(2005), "Öğrenme Anlayışları Işığında Ders Kitabı Hazırlama:Türkçe Dersi Örneği", Ö. Demirel, ve K. Kıroğlu (Editörler), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi.* Ankara: PegemA Yayınları.

Ata,B.(2006), "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı", C.Öztürk ve D. Dilek.(Editörler), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4.Baskı), Ankara:PegemA Yayınları.

Aytaç, T.(2000), *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar :Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Kitabevi.

Bartfeld,D.(1999), "Toward A Model Of Effective Responsive Training For End-User Computing: A Constructivist Approach To End-User Training." , *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Toronto Üniversitesi, Toronto.

Berv, J. ve Howe, K. R.(2000), "Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagocical", D.C.Phillips (Editör), *Constructivism İn Education: Opinions And Second Opinions On Controversial Issues*, Chicago, IL : The National Society for The Study of Education.

Bosch,B(2005*), Using a Constructivist Simulation to Increase Student Learning And Enjoyment in a 10th Grade World History Class,* http://ted.coe.wayne.edu/sse/finding/finding.htm adresinden 12 Aralık 2008 tarihinde ulaşılmıştır.

Brooks,J.G. ve Brooks,M.G. (2001), *The Case for Constructivist Classroom,* New Jersey:ASCD, Merrill Prentice Hall.

Büyüköztürk,Ş. (2005), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Cırık, İ. (2005), "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Güzel Yurdumuz Türkiye", Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme

Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi,C.(2006), "Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demirel,Ö.(2003), *Eğitimde Program Geliştirme*, (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayınları

Demirel,Ö.(2006), *Öğretimde Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayınları.

Deryakulu,D.(2002), "Yapıcı Öğrenme", A,Şimşek(Editör), *Sınıfta Demokrasi*, (53-74), Ankara:Eğitim Sen Yayınları.

Doğanay,A.(2004), "Sosyal Bilgiler Öğretimi", C. Öztürk ve D. Dilek.(Editörler), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4.Baskı), Ankara:PegemA Yayınları.

Doğanay, A ve Tok, Ş. (2007), "Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar", A. Doğanay (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* (216-225), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Duffy,T.M ve Jonassen,D.H. (1992), "Constructivism:New Implications for Instructial Technology", T.M.Duffy ve D.H.Jonassen(Editörler), *Constructivism & The Technology of Instruction:A Conversation,* New Jersey:Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Ekinci,A.(2007), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ercan Tatlı,E.(2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Erdem,E. ve Demirel,Ö. (2002), "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23,81-87. 05 Ekim 2008 tarihinde http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/dergi.html adresinden ulaşılmıştır.

Fosnot ,C.T. (1996), "Constructivism:A Psychological Theory of Learning",C.T.Fosnot (Editör), *Constructivism:Theory, Perspectives, And Practice*, New York : Teachers College Press.

Gagnon,G.W. ve Collay,M.(2006*), Constructivist Learning Design.: Key Questions For Teaching To Standards,* California:Corwin Press.

Glaserfeld,E.(1996), "Aspects of Constructivism", C.T.Fosnot (Editör).*Constructivism : Theory, Perspectives, And Practice*, New York : Teachers College Press.

Hope Southcott,L.(2003), "A Qualitative Study of Five FSL Teachers Using Constructivism To Support Second Language Learning", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Lakehead Üniversitesi, Ottawa.

Jackson R.S. (2006), *Using Constructivist Methods to Teach Social Studies to Special Education Students,* http://ted.coe.wayne.edu/ted/index.html adresinden 25 Aralık 2008 tarihinde ulaşılmıştır.

Kabapınar,F.(2005), "Öğrenme Anlayışları Işığında Ders Kitabı Hazırlama:Fen Dersi Örneği", Ö. Demirel, ve K. Kıroğlu (Editörler), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi,* Ankara: PegemA Yayınları.

Karaduman,H.(2005), "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakuş,F.(2006), **"**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akadamik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar,N.(2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar,İlkeler,Teknikler),* Ankara:Nobel Yayınları.

Kauchak,D. ve Winitzky,N.(2003), "Constructivism in Teacher Education:Applying Cognitive Theory to Teacher Learning", V.Richardson (Editör) *Constructivist Teacher Education:Building New Understandings,* London: RoutledgeFalmer Press.

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

14 Ekim 2008 tarihinde http//www.egitim.hacettepe.edu.tr/dergi.html adresinden alınmıştır.

Machnaik,J.A.(2003), "Effects Of Technology İntegration And Mentoring On Teaching Practices: One Teacher's Journey To Constructivism", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* ReginaÜniversitesi,Regina.

MacKinnon,A. ve Seatter,C.(2003), "Constructivism: Constradictions and Confussions in Teacher Education", V.Richardson (Editör), *Constructivist Teacher Education:Building New Understandings,* London: RoutledgeFalmer Press.

Marlowe, B.A. ve Page,M.L.(2005), "Foundations of Constructivism:Forging a Way Back to the Future", *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*.Thousand Oaks,CA:Corwin Press.

Nuthall,G.(2002), "Social Constructivist Teaching and The Shaping of Students' Konowledge and Thinking", J.Brophy (Editör), *Social Constructivist Teaching: Affordances And Constraints,* UK:Elsevier Science.

Özden,Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, (5.baskı), Ankara: PegemA Yayınları.

Öztürk,C. (2006), "Sosyal Bilgiler:Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (22-48), Ankara: PegemA Yayınları.

Öztürk,C ve Dilek,D.(2004), "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları", C. Öztürk ve D. Dilek.(Editörler), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4.Baskı), Ankara:PegemA Yayınları.

Phillips**,**D.C.(2000)*,* "An Opinionated Account of Constructivist Landscape", D.C.Phillips (Editör), *Constructivism In Education : Opinions and Second Opinions On Controversial Issues*, Chicago, IL : The National Society for The Study of Education.

Power,S.P.(1997), "Constructivism Defined And Implications For The Classroom", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Memorial Üniversitesi, Canada.

Richardson,V.(2003), "Constructivist Teaching and Teacher Education:Theory and Practice", V.Richardson (Editör) *Constructivist Teacher Education:Building New Understandings,* London: RoutledgeFalmer Press.

Saban,A.(2000), *Öğrenme ve Öğretme Süreci:Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara:Nobel Yayınları.

Sağlam,H.İ.(2006), "Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Savaş,B.(2006), "İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Seatter,C.S.(1998), "An Analysis Of The Concept Of Teaching In Elementary School Education", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Simon Fraser Üniversitesi, Ottowa.

Şimşek,N.(2004), "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 3(5), 115-139.

Tekindal,S.(2006), "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* Ankara: PegemA Yayınları.

Ural,A. ve Kılıç,İ.(2005), *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara:Detay Yayıncılık.

Ülgen, G. (1997), *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul : Alkım Yayınları.

Varış,F.(1996), *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler*", Ankara:Alkım Kitapçılık.

Varış,F.(2000), *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler*", Ankara:Alkım Kitapçılık.

Vural,M.(2005), *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*, (1-5. Sınıflar), Erzurum:Yakutiye Yayıncılık.

Wells,G.(2002), "Learning and Teaching for Understanding:The Key Role of Collaborative Knowledge Building", J.Brophy (Editör), *Social Constructivist Teaching : Affordances And Constraints,* UK:Elsevier Science.

Yanpar,T. (2006), "Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* (86-107), Ankara: PegemA Yayınları.

Yaşar,Ş. ve Gültekin,M.(2006), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı", C.Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* Ankara: PegemA Yayınları.

Yıldırım,A. ve Şimşek,H.(2000), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:Seçkin Yayıncılık.

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

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

OKULUNUZUN ADI:

DERS VERDİĞİNİZ ŞUBE:

CİNSİYETİNİZ 1. ( ) KADIN 2. ( ) ERKEK

HİZMET SÜRENİZ: 0-5 (1)

6-10 (2)

11-15 (3)

16-20 (4)

21-25 (5)

26-30 (6)

30 ve üzeri (7)

EK 2: YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak, aşağıda verilen her bir madde için, düşüncenizi en iyi yansıtan kutuya (x) işareti koyunuz.

	Tamamen(5)	Çok(4)	Kısmen(3)	Çok Az(2)	Hiç(1)
1. Dersi, sınıf içi tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum.					
2. Derste, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.					
3. Derste, öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.					
4. Derste, öğrenciler, zihinsel bakış açılarını (örn. Eleştirel düşünme)geliştirmeyi öğreniyorlar.					
5. Derste durumları, sık sık farklı bakış açılarından sunuyorum.					
6. Ders, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor.					
7. Ders, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor.					
8. Ders, öğrencilerin farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamasına neden oluyor.					
9. Ders, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor.					
10. Dersi, birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum.					
11. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor.					
12. Derste, öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor					
13. Ders, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor.					
14. Ders kaynakları, öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor.					
15. Ders, amaca uygun örnekler içeriyor.					
16. Ders, düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor.					
17. Ders, bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor.					
18. Dersteki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor.					
19. Ders, öğrencilere, kavramları sorgulamayı öğretiyor.					
20. Derste, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum.					
21. Ders, birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor.					
22. Derste, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.					
23. Öğrenciler, bu derste öğrendiklerinden dolayı memnundurlar.					
24. Ders, öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor.					
25. Derste, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum.					
26. Ders, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor.					
27. Öğrenme ortamı, öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor.					
28. Ders, sadece soruları yanıtlamak yerine, daha çok, öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor.					
29. Dersi, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum.					
30. Dersi, örneklerle zenginleştiriyorum.					

EK 3: GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME YAPILACAK ÖĞRETMENİN

OKULU:

CİNSİYETİ:

HİZMET SÜRESİ:

SORULAR

1. Sınıfınızda yeni programın gerektirdiği yapılandırmacılık etkinlikleri açısından neler yapıyorsunuz? Bu etkinliklerin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yeni ilköğretim programının sosyal bilgiler dersi açısından uygulama sırasında eksik gördüğünüz kısımları var mı, nelerdir?
3. Yeni program hakkında bilgilendirmek amacıyla verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Ders anlatımında ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Bu materyallere ulaşmakta zorluk çekiyor musunuz?
5. Değerlendirme etkinliklerinde neler yapıyorsunuz, değerlendirmede neleri ölçmeyi amaçlıyorsunuz?
6. Belirtmek veya eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 4

RESMİ İZİN

ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05.040 52936 10/11/2008
Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (EPÖ) Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Demet AĞLAGÜL'ün danışmanı Öğr.Gör.Dr.Birsel AYBEK yönetiminde hazırlamakta olduğu "Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu Tez Çalışmasını ekli listede belirtilen Okullarda yapmak isteğine dair Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/10/2008 tarih ve 3547 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin "Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne istinaden ekli listede belirtilen okullarda, okul müdürlüklerinin denetiminde 22 Şubat 2009 tarihine kadar uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdülkadir BÜYÜKFIRAT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
7/11/2008

Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Kültür Şubesi
Telefon: 0322 4588372 Dâhili: 1668
Faks : 0322 4588395

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Demet AĞLAGÜL
Doğum Tarihi : 1984
Doğum Yeri : Adana
Yabancı Dil : İngilizce
Medeni Durumu : Bekar
E-Posta : daglagul@mynet.com

ÖĞRENİM DURUMU

2007-2009 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Adana.

2002-2006 : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Adana.

1999-2000 : Lise, Abdülkadir Paksoy Lisesi, Adana.

1986-1987 : Ortaokul, Gazi İlköğretim Okulu, Adana.

1983-1984 : İlkokul, Necmiye Coşkuntuncel İlkokulu, Adana.

İŞ DENEYİMİ

2007-2008 :Özel Adana Güneş Dershanesi

2006-2007 :Yeni Hacıali İlköğretim Okulu