

**T. C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ORTAOKULLARDAKİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN  
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINI UYGULAMA  
DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ömer KÜÇÜK**

**Y1212.041288**

**İşletme Ana Bilim Dalı  
İşletme Yönetimi Programı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN**

**TEMMUZ 2015**





T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

**Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi**

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041288 numaralı öğrencisi **Ömer KÜÇÜK**'ün "**ORTAOKULLARDAKİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINI UYGULAMA DÜZEYLERİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.06.2015 tarih ve 2015/12 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ayb.ü.* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *ayb.ü.* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :09/07/2015

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN

.....

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

.....

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.



## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokullardaki Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramını Uygulama Düzeyleri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (06/07/2015)

Ömer KÜÇÜK



## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim uygulamalarının verimli olabilmesi adına öğretmenlerin uygulaması gerekli olan eğitim felsefesini ve programını tanıyıp benimsemeleri hatta yüklendikleri rollere uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünce ile “Ortaokullardaki Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramını Uygulama Düzeyleri” araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmalarım sebebiyle her türlü yardımı esirgemeyen, anlayışı ve emeğiyle örnek öğretmen profili sergileyen Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılarak çalışmalarımda bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma ve sevgileriyle bana güç veren aileme teşekkür ederim.

Temmuz 2015

Ömer KÜÇÜK





## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
<b>1.GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Araştırmanın Amacı .....	1
1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi .....	1
1.4.Araştırmanın Alt Problemleri .....	2
1.5. Araştırmanın Önemi .....	2
1.5.Sayıtlar .....	2
1.6.Sınırlılıklar.....	3
<b>2.YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI .....</b>	<b>5</b>
2.1.Öğrenme Kuramları.....	5
2.1.1.Davranışçı öğrenme kuramı.....	5
2.1.2.Bilişsel öğrenme kuramı .....	7
2.1.3.Yapılandırmacı öğrenme kuramı .....	8
2.2.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Dayandığı Felsefi Temeller .....	11
2.3.Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri.....	14
2.3.1.Bilişsel yapılandırmacılık .....	14
2.3.2.Sosyal yapılandırmacılık.....	16
2.3.3. Radikal yapılandırmacılık.....	18
2.4.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile Geleneksel Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılması.....	19
2.5.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen Rollerini .....	22
2.6.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci Rollerini .....	25

2.7.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları.....	26
2.8.Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Değerlendirme.....	28
2.9. Yapılandırmacı Yaklaşım Modelleri .....	32
2.9.1. 4 aşamalı model .....	32
2.9.2. 5-E modeli.....	33
2.9.3. 7-E modeli.....	35
2.10. İlgili Araştırmalar .....	36
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>43</b>
3.1.Araştırmanın Modeli.....	43
3.2.Evren-Örnekleme .....	44
3.3.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	45
<b>4. BULGULAR, SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>49</b>
<b>5.ÖNERİLER.....</b>	<b>81</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>87</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>93</b>

## ÇİZELGE LİSTESİ

### SAYFA

<b>Çizelge 2. 1:</b> Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının özellikleri .....	11
<b>Çizelge 2. 2:</b> Davranışçılık ile yapılandırmacılığın karşılaştırılması.....	21
<b>Çizelge 2. 3:</b> Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri.....	31
<b>Çizelge3. 1:</b> Araştırmaya katılan örneklem grubundaki 6 öğretmene dair demografik veriler .....	45
<b>Çizelge 3. 2:</b> Gözlem yapılan derslerin sınıf düzeylerine ait bilgiler .....	46
<b>Çizelge 4. 1:</b> Fen ve teknoloji öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	50
<b>Çizelge 4. 2:</b> Türkçe öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	51
<b>Çizelge 4. 3:</b> Sosyal bilgiler 1 öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	53
<b>Çizelge 4. 4:</b> İngilizce öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	54
<b>Çizelge 4.5:</b> Sosyal bilgiler 2 öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	55
<b>Çizelge 4. 6:</b> Matematik öğretmenine ait "yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü" gözlem sonuçları .....	57
<b>Çizelge 4. 7:</b> Fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	62
<b>Çizelge 4. 8:</b> Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	63
<b>Çizelge 4. 9:</b> Sosyal bilgiler 1dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	64
<b>Çizelge 4.10:</b> İngilizce dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	65
<b>Çizelge 4. 11:</b> Sosyal bilgiler 2dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	66
<b>Çizelge 4. 12:</b> Matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrencinin rolü.....	66

<b>Çizelge 4. 13:</b> Fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	69
<b>Çizelge 4. 14:</b> Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	70
<b>Çizelge 4. 15:</b> Sosyal bilgiler 1 dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	71
<b>Çizelge 4. 16:</b> İngilizce dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	72
<b>Çizelge 4. 17:</b> Sosyal bilgiler 2 dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	73
<b>Çizelge 4. 18:</b> Matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince öğrenme ortamları.....	74
<b>Çizelge 4. 19:</b> Fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	76
<b>Çizelge 4. 20:</b> Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	76
<b>Çizelge 4. 21:</b> Sosyal bilgiler 1 dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	77
<b>Çizelge 4. 22:</b> İngilizce dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	77
<b>Çizelge 4. 23:</b> Sosyal bilgiler 2 dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	78
<b>Çizelge 4. 24:</b> Matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ölçme değerlendirme .....	78

## ORTAOKULLARDAKİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINI UYGULAMA DÜZEYLERİ

### ÖZET

1960'lı yılların başında literatüre girmiş olan ve o tarihten günümüze de özellikle gelişim psikolojisi ve bilişsel psikoloji alanlarında geniş bir yer edinmiş olan yapılandırmacılık, öğrencilerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları bir yaklaşımdır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında yeniden düzenlemiş olduğu ilköğretim programıyla yapılandırmacı öğrenme kuramı milli eğitim sistemimizdeki yerini almıştır. 2005 yılından itibaren ise ülkemizde görev yapan öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğretim programlarını uygulamaları istenmiştir. Yeni hazırlanmış eğitim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması, ülkemiz eğitim sisteminde değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında sınıfta öğretim ve öğrenme süreçlerine liderlik yapan öğretmen, öğrenme ortamlarını düzenleyen ve değerlendirme süreçlerini planlayan bireydir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgiyi önceki bilgilerinin üstüne koymasına öncülük etmektir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul branş öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramı uygulama düzeylerini görmektir. Çalışma, İstanbul İlinin Beşiktaş İlçesi Gaziosmanpaşa Ortaokulu'nda görev yapmakta olan 1 Türkçe, 1 İngilizce, 2 Sosyal Bilgiler, 1 Fen Bilgisi ve 1 Matematik öğretmenlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf derslerinde, yapılandırmacı öğretim yöntemlerini uygulama düzeyleri incelenmek istendiğinden gözlem yöntemi kullanılmıştır. Veriler 6 öğretmenin 2013-2014 eğitim öğretim yılındaki farklı tarihler ve derslerinden elde edilen 12 saatlik video kayıtlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini canlı tutabildikleri, genel anlamda merak duygusu uyandırabildikleri, öğrencilerin bilgiyi keşfetme sürecinde yeterli düzeyde rehberlik edebildikleri, öğrenenlere açık uçlu sorular sorarak araştırma yapmaya ve derse katılmaya teşvik ettikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemedikleri, onların bilgi ve becerilerini geliştirecek düzeyde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmadıkları, onların ön bilgilerini ölçebilecek sorular sormadıkları veya bunu sınıfın geneline yayamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin fikirlerini ve ürünlerini sınıfa aktaramadıkları ve kanıtlayamadıkları, işbirliği içinde yeterince çalışmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin, fırsat verildiğinde konu ve kavramları kendi bilgilerinin kullanarak açıklamaya çalıştıkları, olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurabildikleri, sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olabildikleri görülmüştür. Öğrenme ortamları bakımından derslerin diğer ünite, alan ve konularla ilişki kurulabildiği, gerçek hayattan örneklere yer verilebildiği, ders işleme süreçlerinde birden çok öğretim yöntem ve teknikten faydalandığı, ancak, öğretmenlerin ders kitabı dışında

farklı kaynaklardan faydalanamadıkları, derste gerekli olan görsel-işitsel araçların yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Öğrenme ortamlarında, öğrencilerin kendi kendilerini veya birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verilmediğini, yapılan uygulama ve çalışmaların toplandığı ürün dosyalarının kullanılmadığı görülmekle birlikte, öğretmenlerin farklı türde ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayabildikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin eskiden uygulanan öğretim yöntemlerini alışkanlık haline getirmiş oldukları görülmektedir. Öğrenme ortamlarının donanım açısından yeterli hale getirilmesi gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması, öğrenme programları için yeterince zaman ayrılabilmesi ise yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulanabilirliğini etkilemektedir. Geleneksel öğretimin kalıplarından, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına geçiş yapabilmenin çok da kolay olmadığını gördüğümüz araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev paylaşımı içeren, işbirliği gerektiren faaliyetlere öncelik vermesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı, Öğretmen, Gözlem.

## **APPLICATION LEVELS OF CONSTRUCTIVIST LEARNING THEORY BY SECONDARY SCHOOL TEACHERS**

### **ABSTRACT**

Constructivism, which took its place in the literature in the early 60's and has become more significant especially in developmental and cognitive psychology fields since then, is an approach in which students constitute their own realities or interpret the meaning based on their own experiences and perceptions.

In our country, constructivist learning theory took its place in our national educational system in 2004 with rearranged primary education program of Ministry of Education. Since 2005, the teachers who work in our country have been expected to apply constructivist teaching programs to their lessons. Preparation of new teaching programs by utilization of constructivist approach principles points out that the changes have begun in our national educational system. However, effectiveness of these changes depends on teachers' implementations. In constructivist learning theory, teacher, who is the leader of teaching and learning processes in the class, is the one who organizes the learning environment and plans assessment processes. The role of the teacher in constructivist approach is not giving information, but leading students to add new information on previous information.

The aim of research was to determine implementation levels of constructivist theory by secondary school teachers. In this study, observational method was used to examine implementation levels of constructivist teaching methods in 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades by teachers (1 Turkish Language, 2 Social Sciences, 1 English Language, 1 Science and 1 Mathematics) who worked in Gaziosmanpasa Secondary School, which was in Besiktas, İstanbul. The obtained data included 12 hours of video records of 6 teacher in 2013-2014 academic year at different dates and classes. In this study, an observation form, which was prepared by researchers, was used and data were analyzed by content analysis method.

Findings of the study revealed the teachers' capabilities in keeping the students' interests alive, encouraging learners to investigate and participate by asking open-ended questions, and guiding students sufficiently through discovering information. However, it was seen that teachers were inadequate in encouraging students to participate in group activities and work cooperatively. It was also seen that teachers didn't use information technologies to improve students' knowledge and skills, and ask questions to evaluate their prior knowledge. It was seen that students weren't able to transfer and prove their ideas to the class more than the teacher and work in cooperation sufficiently. When given the opportunity, students were observed to be able to explain subjects and concepts by using their own knowledge, establish cause-effect relationships, and communicate with other students and the teacher. In terms of learning environments, it was seen that lessons were related to other chapters, subjects and fields, real-life examples were given, and multiple teaching methods and techniques were used. However, it was observed that teachers didn't follow up different resources other than course books and use audio-visual equipment adequately. It was observed that students weren't given opportunity to evaluate each other or to make self-assessment, and portfolios, which are the collection of students'

practices and exercises, weren't used. However, applications of different measurement and evaluation techniques by teachers were observed.

It is revealed that teachers are more likely to use old teaching methods. The necessity of transforming learning environments in terms of equipment is clearly emerging. Number of students in classroom and allocation of enough time for learning programs also affect the applicability of constructivist learning theory. The findings of the study, which indicate the difficulty of transition from traditional teaching models to the constructivist learning environments, suggest that teachers need to give priority to the activities which include task sharing and require cooperation.

**Key Words:** Constructivist, Teacher, Observational.



# **1. GİRİŞ**

## **1.1. Problem Durumu**

Teknoloji ve bilimin hızla geliştiği, bilgi birikiminin her geçen gün arttığı bir çağda yaşamaktayız. Bu nedenle ki; bireylere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bilgiye ulaşma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Eğitim sistemimizin en önemli amacı da bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kavrayabilen, karşılaştığı problemleri zebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu nedenle diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de müfredat değişikliklerine gidilmiştir. Hazırlanan programlara bakıldığında bilişsel ve davranışçı kuramlardan uzaklaşılarak, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmaı kurama önem verildiği görülmüştür (Korkmaz, 2008).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında yeniden düzenlemiş olduğu ilköğretim programıyla yapılandırmaı öğrenme kuramı Milli Eğitim sistemimizdeki yerini almıştır. 2005 yılından itibaren ise ülkemizde görev yapan öğretmenlerin derslerinde yapılandırmaı ğretim programlarını uygulamaları istenmiştir. 2005 yılından bu yana program ve planlarda uygulanması istenen yapılandırmaı öğrenme kuramının öğretmenler tarafından ne kadar uygulanabildiği, öğrenciler tarafından ne kadar benimsendiği, öğrenme ortamlarında veya öğrenme süreçlerinde ne kadar uygulanabildiği eğitim politikalarımız açısından son derece önemlidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu alışma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin derslerinde yapılandırmaı öğrenme kuramını uygulama düzeylerini görmek amacıyla yapılmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanması gereken yapılandırmaı öğrenme kuramı ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri tarafından ne kadar uygulanabilmektedir?

#### **1.4. Araştırmanın Alt Problemleri**

- 1- Ortaokullarda görev yapan farklı branşlarda ki öğretmenler, derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamakta mıdır?
- 2- Öğrenciler yapılandırmacı yaklaşım açısından beklenen rolleri yerine getirmekte midir?
- 3- Okullarımızda öğrenme ortamları yapılandırmacı yaklaşıma uygun mudur?
- 4- Ölçme değerlendirme süreçleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun mudur?

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Yeni hazırlanmış eğitim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması, ülkemiz eğitim sisteminde değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulamalarına da bağlıdır.

Ülkeler yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, özellikle bilimsel alanındaki gelişmelere ayak uydurmakta zorluk çekmiş ve gelişmelerin hızı ve yoğunluğu sebebiyle gündelik hayata olan etkisi, kendisini açık bir şekilde göstermiştir. Dolayısıyla gelişmelere paralel olarak çağın gerekliliklerine ayak uydurmanın temellerinden biriside bireyin modern eğitim anlayışlarına göre yetiştirilmesini gerekli kılmış ve eğitim sistemleri de bu değişim ve gelişmelerden etkilenmiştir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışıyla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu kapsamda, bireylere kazandırılması gereken nitelikler değişmekte ve ülkeler, eğitim sistemlerini bu noktada sorgulayarak eğitim programlarında yeniden yapılandırma çalışmaları yapmaktadırlar (Kurtdebe Fidan, N., 2010).

#### **1.5. Sayıtlar**

Araştırma kapsamına alınan ortaokul branş öğretmenlerinden temel derslere (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce) giren 6 öğretmen genel durumu görebilmek bakımından yeterli kabul edilmiştir.

Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış gözlem formu (Ek:B) kullanılmıştır.

## **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma, yalnızca Beşiktaş İlçesi Gaziosmanpaşa Ortaokulu'nda çalışan branş öğretmenleriyle yapılmıştır. Çalışma alanı, ortaokul branş öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Gözlem, her öğretmen için 2 farklı ders saati, toplamda ise 12 saat yapılmıştır.



## **2.YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI**

2005 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığının eğitim felsefesinde, sistemimizin yapı taşı olarak sayabileceğimiz yapılandırmacı anlayış gereği hem öğretmenler hem de öğrenci ve velilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun rolleri üstlenerek, rollerine uygun görevleri yerlerine getirmeleri beklenmektedir. Bu nedendir ki yapılandırmacı kuramla birlikte, Milli Eğitim sistemimizde daha önceden kullanılmış diğer kuramlara da göz atmamız gerekmektedir.

### **2.1. Öğrenme Kuramları**

#### **2.1.1.Davranışçı öğrenme kuramı**

Davranışçı öğrenme kuramı, pozitivist/akılcı felsefe akımının bir uzantısıdır. Nesnelcilik ile aynı anlamda da kullanılmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramına göre bilgi kişiden bağımsız ve onun dışında, nesnelidir. Birey kendinden bağımsız olan bu bilgiye ilişkin tepkide bulunur. Nesnelcilikte dış dünyayla ilgili bilgiler kişiye göre değişmez bir bilginin varlığına inanılır. Öğretmenlerin görevi, bu bilgiyi aktarmak ve yaymaktır. Öğrencilerin görevi ise bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilikte bilgiyi öğrenenlerin hepsi, onlara aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsaymaktadır(Demirel ve Kiroğlu, 2005).

Öğrenme tanımını uyarıcı-tepki arasında bağın kurulması ile birlikte verilen pekiştirme sonrası davranış değişmesi olarak açıklayan, ABD sınırlarında doğan, kuruculuğunu J.B Watson'ın yaptığı davranışçı yaklaşımın diğer savunucuları ise John Locke, Ivan Petroviç Pavlov, Thorndike, Skinner, Hull ve Bernard olarak sayılabilir. Davranışçı yaklaşım önce batılı ülkelerde uygulanmaya başlamış, zamanla yayılmış ve 1950-1960 yıllarında çoğu ülkede etkili olmuştur (Yeşilyaprak, 2006).

Davranışçı öğrenme kuramının iki temel ögesi vardır. Bunlar uyarıcı ve tepkidir. Uyarıcı organizmayı harekete geçirmekte olan iç ve dış olaylardır. Tepki ise bir

uyaranın organizmalarda meydana getirmiş olduğu fizyolojik veya psikolojik değişimlerdir. Davranışçı öğrenme kuramında bireyin ne düşündüğünden çok ne yaptığı önemlidir. Davranışçı öğrenme yirminci yüzyılın başlarında öğrenme olgusunu açıklayan en önemli kuramlardan birisi olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramcıları kazandırılmak istenen öğrenme hedeflerini öğrencilerden bağımsız olarak tanımlarlar. Bu davranışlar önceden belirlenen pekiştirenlerle şekillendirilebilir. Davranışçı kuramda öğrenenler pasif, güdülenmeye gereksinim duyan ve pekiştireçlerden etkilenen bireylerdir. Öğretilecek olan konu, kendi içinde bütünlüğü olan parçalara bölünür ve bu parçalar basitten karmaşığa doğru sıralanır. Öğrenme önceden belirlenmiş davranışlara ulaşip ulaşılmadığına bakılarak değerlendirilir. Davranışçılık, düşünme, karar verme, problem çözme gibi kişisel öğeleri açıklayamamakla birlikte, her öğretmenin davranışçı öğrenme kuramı ile ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir(Ulusoy,2002).

Günümüz eğitim sistemlerinde kullandığımız uygulamaların birçoğu davranışçı paradigmanın bize kalan unsurlarıdır diyebiliriz. Yapısal anlamda eğitim türleri ve eğitim basamaklarının davranışçı kurama göre sıralandığını görmekteyiz. Sınıf ve okul türlerinde önümüze çıkan basamaklı anlayış davranışçı paradigmanın bir yansımasıdır. Davranışçı paradigmaya göre davranışı kişide oluşturabilmek veya geliştirebilmek için o davranışı parçalar haline getirmek, böylece davranışı bölerek gözlenebilecek ve ölçülebilecek en küçük parçalar haline getirmenin gereklidir. Davranışçı yaklaşım hiyerarşik yapılaşmayı ön plana çıkartmakla birlikte, pozitivist felsefenin temel ilkelerinden biri olan bütünün parçalarına ayrılarak öğrenilebileceği ve her bir parçanın ölçülerek birleştirilmesi sonucu bütünün bilgisine ulaşılacağı yargılarının da etkin bir şekilde eğitim ortamlarında uygulandığını görmekteyiz (Özden ve Şimşek, 1998).

20. yüzyılın başlarında pozitivist felsefenin eğitimdeki yansıması olarak görülmeye başlayan davranışçı yaklaşım 1970’li yıllarda düşüşe geçmiş ve yerini yapılandırmacı anlayışa bırakmıştır.

“Davranışçı yaklaşımın program anlayışını en alttan başlayarak üst üste konulan taşlarla yükseltilecek bir duvar olarak tanımlarsak, öğretmen, bir duvar ustası rolünü üstlenmektedir. Diğer bir anlatımla öğretmen, mutlak alan ve sınıf otoritesi yolu ile şekillenmemiş bir nesneye şekil ve biçim veren bir heykeltıraştır. Bu nedendir ki ülkemizde yaşayan pek çok öğretmen ve özellikle

sınıf öğretmenleri öğrenciyi tanımlarken şekil ve biçim verilmeyi bekleyen şekilsiz bir hamur veya çamur tanımlamalarını yaygınlıkla kullanırlar” (Balci, 1997).

### **2.1.2.Bilişsel öğrenme kuramı**

Davranışçı kuramların bireysel özellik ve farklılıkları açıklamada yetersiz kalması nedeniyle 20. yüzyılın ilk yarısında bilim insanları öğrenmede önemli bir faktör olan ve doğrudan doğruya gözlenemeyen bilişsel süreçler üzerinde çalışmaya başladılar. Bu çalışmalar daha sonra Ausubel, Piaget, Bruner gibi bilim insanları ve eğitim bilimciler tarafından geliştirilmiştir.

Öğrenen birey aktif konumdadır ve bireyin içsel süreci ve kişisel özellikleri öğrenmede önemlidir. Bilişsel kurama göre insanın zihni, çevreden bireye gelen uyarıların etkin bir şekilde işler ve işlenen bilgiler süreçler sonucunda yeni biçimlere dönüştürülmektedir (Yeşilyaprak, 2006).

Yaklaşımına göre birey öğrenme esnasında gördüklerini bir bütün olarak algılar. Algılanan bütünde elbette parçalardan oluşmaktadır. Parçalar birbirinden farklılıklar taşımaktadır. Ancak birey tarafından parçalar bir araya getirilip anlamlı bir bütün haline getirilebilir. Bu aşamada da bireyin anlamlandırabilme kabiliyeti büyük rol oynamaktadır (Demirel ve Kaya,2005).

Bilişsel öğrenme kuramcılarının göre, öğrenme zihinde olup biten bir etkinliktir. Öyleyse, öğrenmenin olup olmadığının anlaşılması da ancak zihinsel süreçlerin betimlenmesi ve nasıl harekete geçirildiğinin bilinmesi ile mümkündür. Öğrenme algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerden oluşmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı,2010).

Jerome Bruner, Robert Gagne ve Ausubel gibi kuramcılar buluş yoluyla (keşfederek) öğrenme, anlamlı öğrenme gibi isimler verdikleri kuramlarıyla bilişsel öğrenmenin önde gelen isimleri olmuşlardır.

Eğitim dünyasında, davranışçılık akımının etkisiyle başlayan eğitim programlarını oluşturma ve düzenleme çalışmaları, Piaget’in bilişsel gelişim teorisiyle dünya çapında derin bir etkiye ve güce ulaşmıştır. Ülkemizde ise 1980’li yıllarda programlamanın önemi göz önüne alınmış ve programların derslere göre hazırlığı yapılmıştır. Bu süreç sonrasında program geliştirme ve ölçme değerlendirme önem verildiği görülmüştür. Yeni ders programlarının hangi program modeline göre

hazırlanacağı bakanlık komisyonlarının çalışmalarında serbest bırakılmışlardır. Böylelikle tek modelli bir program anlayışından çok modelli bir program anlayışına geçildiği, bu programların içerisinde ise bilişsel öğrenme kuramının temel yapı taşı olduğu görülmektedir. 2000'li yılların başında program geliştirme sürecindeki arayışlarımızı neticelendirmiş ve 2004 yılından itibaren ise eğitim programlarımızın yapılandırmacı kurama göre hazırlandığı görülmektedir (Akınoğlu, 2005).

### **2.1.3. Yapılandırmacı öğrenme kuramı**

Çağımızda bireylerden beklenen bilgiyi tüketmeleri değil bilgi üretmeleridir. Çağdaş dünyanın onayladığı birey, çevresinden kendisine aktarılan bilgiyi aynen kabul eden veya biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi kendi zihninde yorumlayarak anlamların oluşturulması süreçlerine etkin olarak katılan kişidir. Öğrenciler dış dünyadan içselleştirdikleri, kendilerine ait anlamları çeşitli öğretim etkinlikleriyle oluştururlar. Anlamlar, deneyimlerden kaynaklanır. Öğrenim deneyimi öğrenmenin anlaşılması için incelenir. Yapılandırmacı kuram, bu düşüncelere paralel olarak doğmuştur (Demirel ve Kaya, 2005).

Yapılandırmacı anlayış 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim uygulamalarında görülmeye başlamıştır. John Dewey ve William James kendi düşünceleri ile birlikte ilk yapısalcı kavramları ortaya çıkarmışlardır. Ancak kuramın esas doğuşu, yirminci yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky gibi araştırmacıların çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim süreçlerinde tek yönlü düşünmenin yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantığın yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur (Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacı eğitim kuramı okullarda uygulanan gelenekçi öğretim uygulamalarına eleştiriler getirmek adına yaratılmıştır. Kuram temel olarak Piaget'in zihinsel gelişim ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Bu düşüncelere dayanarak, kuramın yer yer Gestalt yaklaşımından izler taşıdığı da söylenebilir. Gelenekçi öğretimdeki



bilginin aynen aktarılması anlayışının aksine, yapılandırmacı öğrenme kuramında, bilgiyi öğrenenler, öğrenme sürecinde tamamıyla başrolde ve aktiftir. Geleneksel anlayışın bilgi oluşumunda farklılık olmayacağı varsayımı burada yerini bilgi oluşumunda çoğulculuk varsayımına bırakmıştır. Dolayısıyla, öğrenme geleneksel anlayışın öngördüğü şekliyle bilginin kaynaktan öğrenene aynen geçişini içeren bir süreç değildir(Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacılık kuram olarak içerisinde daha önceki kuramlardan da izler taşımaktadır. Yapılandırmacı anlayışa yakın düşünceleri ile isimleri öne çıkan, Dewey, Piaget, Vygotsky bu isimlerden bir kaçını olarak örnek verilebilir (Demirel ve Kaya, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, “öğrenme anne karnında başlamaktadır. Birey, okula gelinceye kadar birçok bilgi ve beceriyi öğrenir. Öğrencinin zihni boş bir kutu ya da doldurulacak bir kova değildir. Bu nedenle öğrencinin okul öncesinde ailesinden ve çevresinden öğrendikleri yani, ön bilgileri dikkate alınır. Çünkü yeni bilgiler ön bilgilere ve zihinsel yapıya dayalı olarak anlamlandırılır. Öğrenciler okula kendi bilgi birikimleri ve zihinsel yapılarıyla gelirler. Öğrencilerin zihinsel yapıları gelişmiş olabileceği gibi yetersizde olabilir. Önemli olan, öğrenme sürecinde öğrencinin yeni bilgilerle daha önceden var olan ön bilgileri arasında bağ kurarak zihinsel yapısını geliştirmesidir. Bunun için düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, değerlendirme gibi etkinlikler yapılır. Bunlar yeni bilgileri zihinde aktif bir biçimde yapılandırmaya, ön bilgileri zenginleştirmeye ve zihinsel yapıyı geliştirmeye yardım eder. Bu süreçte tartışma, görüşleri paylaşma, işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi etkinliklere de ağırlık verilmelidir”(Yeşilyaprak, 2006).

2004 yılından itibaren ülkemizde uygulanan yapılandırmacı anlayışa göre “Nasıl bir öğretim?” sorusunu Titiz (2005:8-10) şu şekilde cevaplamıştır:

1) Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretim süreci, öğretmen veya konu merkezli değil, bilgiyi alan öğrenci merkezli olmalıdır. Bu noktada, öğrencinin bakış açısı, geçmiş deneyimleri, duygu, düşünce ve inançları önem taşımaktadır.

2) Ders ortamları etkinliklerle zenginleştirilerek öğrenci merkezli hâle getirilmelidir. Böylece öğretmen merkezli geleneksel öğretim anlayışından öğrenci katılımını ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin dikkate alınmasını öngören, öğrenciyi merkezde tutan bir öğretim süreci anlayışı ön planda tutulmalıdır.

3) Lineer düşünce yerine sorgulama, çözüm üretme ve öğrenme yollarının öğrenilmesi hedeflenmelidir.

4) Öğrenciler kendisine sunulan bilgileri bire bir alarak, ezberleyerek, pasif bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenci kendisine gelen uyarıcıları yorumlamalı, onları kendince anlamlandırmalı ve bilgiyi kendisi bizzat yapılandırmalıdır.

5) Dersler, tekdüze, geleneksel bir sınıf ortamında değil, aynı zamanda öğrencilerin oyun ve eğlence istek ve ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde farklı öğrenme ortamlarında düzenlenmelidir. Bu amaca yönelik olarak, ders ortamlarında; öğrenciler duygularını ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, isteyerek içinde olacakları çeşitli etkinliklere yer verilmelidir. Ders ortamlarında oyunlar, grup çalışmaları, rol oynamalar, tartışmalar, sunumlar vb. etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artıracaktır.

6) Öğrencilere öğretmen tarafından doğrudan doğruya bilginin aktarılması yerine, öğrencilerin kendi deneyimlerinden oluşan etkinlikler aracılığıyla birtakım becerilerin kazandırılmasına çalışılmalıdır. Bu beceriler; akıl yürütme, araştırma ve sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim kurma, karşılaşılan olay, olgu ve bilgileri ilişkilendirme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, her türden kaynakları etkili kullanma, öz yönetim, katılımcılık, paylaşımcılık, iş birliği ve takım çalışması, bilimsel kavramları tanıma ve bilimsel düşünme, temalarla ilgili temel kavramları tanıma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileridir.

Davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarını temel özellikleri bakımından farklılıkları aşağıdaki çizelgede verilmiştir (Yaşar, 2012).

**Çizelge 2.1:** Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramlarının Özellikleri

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
<b>Bilginin Niteliği</b>	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	Nesnel gerçekliklere dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe bağlı
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme, işbirliği yapma
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
<b>Öğrenme</b>	Koşullanma sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
<b>Öğretim Türü</b>	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme, tümevarım	Bilgiyi kısa süreli bellekte işleme, uzun süreli belleğe depolama, tümevarım	Gerçek hayata dayalı sorun çözme, tümden gelimci
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Bilgiyi sunma, alıştırtma yaptırma, geri bildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, güdülenmiş, araştırmacı öğrenme
<b>Eğitim Ortamları</b>	Çeşitli geleneksel ortamlar (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayar dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
<b>Değerlendirme</b>	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

## 2.2.YapılandırmacıÖğrenme Kuramının Dayandığı Felsefi Temeller

Bireysel-bilişsel yapılandırmacılıkta I. Kant, J. Dewey ve F.W. Nietzsche'nin, toplumsal yapılandırmacılıkta F.W. Nietzsche ve J.Dewey' e ek olarak T.Kuhn ve Wittgenstein'in radikal yapılandırmacılıkta, Sokrates, G.Berkeley, J. Locke ve Vico gibi düşünürlerin ontolojik ve epistemolojik görüşlerinin kimi etkilerini sezinlemek olasıdır. "Kuşkusuz felsefi yapılandırmacılık daha kompleks ve eklektiktir; bu

yüzden anılan düşünürlerin hiçbirisinin felsefi anlayışının tamamıyla yapılandırmacı anlayışa indirgenemeyeceğini bilmek gerekir; çünkü bu düşünürlerin felsefi söylemleri ne özdeş ne de tek biçimlidir. Onların ontolojik ve epistemolojik görüşlerinin kimi uzantılarının bilişsel, toplumsal, radikal ve felsefi yapılandırmacıya temel oluşturmaktadır” (Aydın, 2012).

Bilginin soyut olduğu ve bireyin kendisi tarafından oluşturulduğunu savunan ve “Bilgi sadece algıdır” diyen Sokrates’e kadar uzanan yapılandırmacılığın kökleri 18. yüzyılda filiz vermeye başlamış ve literatüre girmeye başlamıştır. Yapılandırmacılık, bilginin bireyin içinde zaten var olduğunu ve bunu bireyin oluşturabileceğini savunur. Bu düşüncenin oluşumunda Sokrates’in şu sözleri kaynak olarak kullanılır: “Öğretmenler ve öğrenciler, karşılıklı konuşarak, sorular sorarak onlarda gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve onları oluşturmalarıdır.” Sokrates’in savunduğu bu fikir nedeniyle ilk yapılandırmacı olarak kabul edilmektedir (Erdem ve Demirel, 2002).

İngilizce’deki “constructivism (yapılandırmacılık)” kavramı, Türkçe’de “inşacılık, oluşturmacılık, yapıcılık, yapılandırıcılık, yapılandırmacılık, yapısalcılık, kurgulamacılık” gibi değişik kavramlarla adlandırılmaktadır. Yapılandırmacılık, yeni bir kavram değildir. Yapılandırmacılığın temelleri on sekizinci yüzyılda yaşamış Giambattista Vico’nun çalışmalarına dayanmaktadır. G. Vico, bireylerin bir şeyi anlamının yolunun kendilerince yapılandırmalarından geçtiğini ileri sürmüştür. İmmanuel Kant daha sonra bu fikri geliştirmiştir. Ona göre, insan bilgiyi alırken pasif değildir. Birey bilgiyi aktif bir şekilde alır, aldıklarını ön bilgileriyle ilişkilendirir ve onu kendi yorumlarını kullanarak içselleştirir ve kendisinin yapar (Özden, 2005).

On sekizinci yüzyıl filozoflarından Locke, bilgi ve gerçeğin, bireylerin geçmiş deneyimlerinin birbirinden farklı olması nedeniyle somut olarak var olan değil de soyut olan kavramlar olduğu, oluşumunda ise bireyden bireye farklılık gösterdiği üzerinde durulur. Bireyin birtakım zihinsel etkinlikler yolu ile düşünmesi, araştırması ve bilgiye ulaşmasından bahsedilir(Kayaoğlu, 2006).

Yine 18. yy felsefecilerinden olan Rousse ise öğrencilerin duyuları, deneyimleri ve aktiviteleri yoluyla öğrendiklerine inanır. Duyular yoluyla çocuk keşfeder, karşılaştırır ve deneyimlerini yargılar. Çocuğun çevresi ile olan etkileşimi bilgiyi

yapılandırmasında önemlidir. Rouse, zihinsel etkinlikler ve öğrencilerin birtakım aktiviteleri yolu ile bilgiyi yapılandırdığını savunur. Bilgiyi yapılandırmada sosyal ortamların varlığını ortaya koyar(Özmen, 2004).

Rouse'nin öğrencilerin aktiviteleri yoluyla öğrendiğine yakın bir yaklaşım Dewey'de görülür. "Dewey, öğrenenleri aktif olmaları, proje ve araştırma yöntemlerini kullanmaları, öğrenmenin en iyi sosyal ortamlarda oluşacağı ve sınıfın etkileşimli bir toplum olarak ele alınması yönündeki görüşleriyle yapılandırmacı olarak kabul edilir" (Yurdakul, 2004).

Rouse ve Dewey gibi Bruner'de öğrenme için öğrenenlerin aktif olmaları gerektiğini düşünmektedir. Buluş yolu ile öğretim modeli Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner, okulda öğrenilen kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde en iyi yolun, onların öğrenilecek kavramı kendi kendilerine bulması olduğunu ileri sürmüştür. Bunun için de öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekir (Kemertaş, 2001).

Kant, bireyin gerçeklik algısı üzerine "insan sadece görünüşleri bilebilir" demektedir. Bu nedenle gerçekliğin öznel olduğunu söylemiştir. J. Piaget'ye göre o, bilişsel yapılarca biçimlenir, bilişsel yapılar nesnel gerçekliğe göre değil, öznel gerçekliğe göre biçimlenir. L. S. Vygotsky gerçekliği dile ve kültüre endeksli hale getirir ve onun dilin ve kültürün dışındaki kendinde gerçekliğini örseler. Ernst von Glasersfeld ise daha ileriye giderek nesnel gerçekliğin bilinemeyeceğini, görünüşe ilişkin inançlarımızın olduğunu, bu inançların ise ötekilerin varlığını bile zorunlu kılmadığını söyleyerek duyumcu bir tutuma kayar ve gerçekliği bütünüyle öznelleştirir ve onu yadsıyacak bir düzeye ulaştırır (Aydın, 2012).

Birçok görüş öğrencilerin öğrenmede aktif olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü öğrencilerde öğrenme öğrencinin bizzat kendisi tarafından meydana gelmektedir. Yapılandırmacı anlayışta da sıkça sözü edilen öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan eğitim temelini bu görüşlerden almış olmaktadır (Kayaoğlu, 2006).

"Felsefi yapılandırmacılığı savunmakta olan düşünürlere göre, gerçek bizim gördüğümüzden, algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşüncelerimizin oluşturduğu şekliyle, bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulmaktadır. Gerçeklik

hakkındaki bilgi dış dünya hakkındaki düşüncelerimizle, dış dünyaya ilişkin deneyimlerimizle oluşmaktadır” (Aydın, 2012).

## **2.3.Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri**

### **2.3.1.Bilişsel yapılandırmacılık**

Bilişsel yapılandırmacılık dendiğinde ilk akla gelen isim kuşkusuz Jean Piaget'dir. Bu anlayışa göre birey bilgiyi pasif olarak almaz, bilgiyi alırken aynı anda onu aktif bir biçimde de yapılandırır.

Bilginin bireyin zihnindeki inşası ve zihinde anlam oluşturma, bireyin gelişim süreçleri ve onların bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durum olmaktadır. Birey ve bireyin bilişsel yapısı fazlasıyla etkindir (Aydın, 2012).

Piaget, öğrenmeyi özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır. “O’na göre yaşam sürekli olarak, giderek karmaşıklaşan ve iç içe giren formların yaratılması ve bu formların, giderek çevreyle dengelemesidir. Bireyler çevresiyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgi ve ihtiyaçlarına göre anlamlar çıkarıp, şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenirler. Çevre ile etkileşim, dış dünyayı kavramak, kontrol edebilmek önemlidir” (Açıkgöz, 2004).

Piaget'e göre zihin ve beden birbirinden bağımsız hareket edemez ve bedensel gelişim zihinsel gelişim ile paralel bir yol izler. Zihinsel etkinlikler çevreyi uyarılama ve düzenleme davranışlarından oluşur. Bu uyarılama ve düzenleme davranışları dört temel kavrama dayanır. Bu kavramlar; şema, özümleme, uyma ve dengelemedir. Şemalar bireylerin entelektüel anlamda çevreye uyum sağlayan ya da onu düzenleyen zihinsel yada bilişsel yapılarıdır(Wardsworth,1996).

Bilişsel yapılandırmacılığın üzerinde duran Piaget; "bireyler bilgiyi öğrenirken daha önceden sahip oldukları bilgilere dayandırarak öğrenirler" ve "öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler öğrenme açısından son derece önemlidir" fikrini ortaya atmıştır. Öğrencinin ilk kez öğrendiği bilgiyi hazırda var olan kendi bilgileriyle karşılaştırdıktan daha sonra yeni bilgiyi içselleştirdiği, kendine özgü bir biçimde bilgiyi oluşturduğu şeklindedir. Bilişsel yapılandırmacılar tarafından, bireylerin daha önceki yaşantılarından yararlanarak yeni karşılaştıkları olaylara anlam verebilecekleri savunulur. Yeni bilgiyi alma sürecinin öğrenciyi aktifleştiren bir süreç olduğu ve öğrencinin daha önceden edinmiş oldukları bilgi birikiminin yeni

bilgilere veya uyarılara cevap vermede önemli olduğu vurgulanır. Piaget'in kuramının eğitim açısından incelendiğinde; zihinsel yapıların oluşması için bilgiyi edinenlerin amaçlarına ulaşmada tekrarlar yapmaları ve yapılan çalışmalarını içselleştirerek sahiplenmeleri gereklidir. Bilgiyi öğrenenlerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayan denemelerini defalarca uygulamalarını sağlayan ortamlar olmalıdır. Eğitim programlarını oluştururken gelişim seviyelerinin kendine has özellikleri göz önünde tutulmalıdır (Bay, 2008).

Piaget, mekan ve mekânsal ilişkilerin de dış dünyadan çıkarsanmadığını, tıpkı Kant gibi öznenin ve onun nesneyle ilişkisinden kaynaklandığını ve bunu nesneye öznenin empoze ettiğini savunmaktadır (Aydın, 2012).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre yeni bilişsel yapıların, eskilerin üzerine yapılandırıldığı düşünülürse, öğrenme sürecinde bilgiyi öğrenenlerin ön bilgilerine dikkat edilmelidir. Öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeylerine dikkat edilmeli, öğrenenlerin gelişimsel düzey olarak üzerlerinde yapamayacakları beklenti oluşturulmamalıdır. Öğrencilerin kavrayarak uyguladıkları alternatifler yollar sunulmalı, düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır. Öğrencilerin doğuştan getirdikleri bilimsel özellikleri kaybetmemelerini sağlamalı, sürekli olarak yanlışları vurgulayarak özgüvenlerini kırmak yerine fikirlerin altında yatan sebepler araştırılmalıdır ( Uysal, 2012).

Demirel (2007, s. 158) bilişsel yapılandırmacılığın eğitimde ki yansımalarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
2. Zihinsel yapıların yaratılması için öğrencilerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekir. Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
3. Öğrencilere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin yeni şema oluşturmaları yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
5. Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
6. Yanlıslara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
7. Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrencilerin önbilgileri dikkate alınmalıdır.

### **2.3.2.Sosyal yapılandırıcılık**

Sosyal yapılandırıcı kuramın temellerini Lev Semenovich Vygotsky'nin görüşleri oluşturmaktadır. Sosyal yapılandırıcılıkta sosyal ve kültürel değerler ile toplumsal etkinin bilişsel gelişim üzerindeki etkileri önem kazanmaktadır.

Vygotsky toplumsal süreçlere gönderme yapmaktadır. Bilginin inşasında ve anlam oluşturmada iki olguya dikkat çeker. İlki, bilgi inşasında, sosyal öğrenmelerin yani yakın çevrenin rolü, ikincisi ise, dış dünya ile etkin bir biçimde teması olanaklı kılan psikolojik araçlardır (Aydın, 2012).

Vygotsky, öğrenmede toplumsal etkenlere ağırlık verdiği için bilgi, anlam oluşturma ve öğrenmede öykünmeye, model almaya ayrı bir önem verir. Bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında dil ve kültür işlevseldir. Kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir. Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir. İnsan gerçeklikle doğrudan temas edememekte, dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır (Aydın, 2012).

Vygotsky, çocuk yaştaki bireylerin öğrenme etkinlikleri sürecinde bilimsel kavramları ve günlük gereksinimler için düşünce yapılarını diğer yetişkin bireylerle olan ilişkilerden öğrendiğini söylemektedir. Çocuk, daha önceden oluşturulmuş kavramlarla karşılaştığında, diğer yetişkinlerin o konu hakkında söylediklerini hatırlar ve ezberlerler. Çocuğun öğrendiği yeni kavramı kendine ait bir kavrama dönüştürmesi için bu kavramı aktif olarak kullanılmalıdır. “Ancak günlük fikirler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki Vygotsky'e göre doğrusal bir gelişim içinde değildir. Önceki kavramlar ve bilimsel kavramlar iç içe geçmiş durumdadır ve



çocuk sahip olduğu ya da kendisine tanıtılan genellemeler yoluyla kendi düşüncelerini geliştirirken, sahip olduğu kavramlar ve bilimsel kavramlar birbirini etkiler”(Uysal, 2012).Kısacası Vygotsky, çocuğun çevresiyle olan etkileşimine dikkat çekmiş ve öğrenmenin önceki öğrenmelerin yeniden yapılandırılması ile oluşabileceğini savunarak yapılandırmacılığın temelini atmıştır.

Sosyal yapılandırmacılığa katkıda bulunanlardan biri de Bandura'dır. Bandura'ya göre bireysel farklılıklar, bireylerin davranışı ve çevre faktörü karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bu etkileşimler bireylerin daha sonraki davranışlarını belirlemektedir. Yine Bandura'ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Bandura'nın bir diğer görüşü ise bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu görüş yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerin öğrenmede kendi sorumluluklarını almalarının temellerinden biridir. Bireylerin kendileri hakkındaki düşünceleri, yargıda bulunmaları, kendilerini gerçekleştirme kapasitelerine sahip olmaları da diğer önemli bir görüştür. Sonuç olarak Bandura'ya göre birey, kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendi davranışlarını düzenleyebilir. Bu süreçte bireyin içinde bulunduğu çevre önemlidir (Senemoğlu,2004).

Demirel (2007, s. 159) Vygotsky'nin düşüncelerinin eğitimdeki yansımalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenciler model olmalıdır.
2. Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
3. Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların YGA (Yakınsal Gelişim Alanı) içinde öğretim süreçleri tasarımılamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
4. Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada

öğrenciler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenciler beceriler üzerinde daha fazla hakimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenciler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

5. Öğrenciler içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.

6. Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

Yurdakul (2005), Vygotsky'nin insanların nasıl öğrendiği üzerinde durduğundan bahseder. Vygotsky, öğrenenlerin yeni öğrendikleri anlamları nasıl yapılandırdıklarını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve çevreyi yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Vygotsky'e göre bireysel biliş, sosyal yaşantıda ortaya çıkmaktadır.

### **2.3.3.Radikal yapılandırmacılık**

Temelleri Von Glasersfeld'e dayanan radikal yapılandırmacılığa göre gerçeklik vardır, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinmezler. Dolayısıyla zihinsel yapılar ve bilgi deneyime dayalı olarak adapte edilebilir oluşturmalarıdır. Bu noktada deneyim, bilgi oluşturmanın temelidir. Birey bilişsel fonksiyonu sayesinde çevreye adapte olur. Ancak burada bireyin çevreyle tutarlı bir zihinsel yapı inşa etmesi önemlidir. Bilgi oluşturmada tümdengelim süreçleri işletilir ve yansıtmacı soyutlama yoluyla bilgi oluşturulur (Tezci, 2002).

“Ernst Von Glaserfeld, gerçeklik sözcüğünü, deneyimlediğimiz şeylerin ifade edilmesi ile ilişkilendirmekte; genel kabul görmüş her inancı gerçekliğe ilişkin değişmez bir deneyimin ifadesi olarak sunmaktadır. Onca deneyimlenen dünya, yapılandırdığımız dünyadır ve bu dünya önsel deneyimlere dayanarak oluşturulmuştur. Bu açıdan eğer bir gerçeklik varsa bile biz onu bilemeyiz, biz sadece deneyimlerimizin etkisini bilebiliriz”(Aydın, 2012).

Ernst Von Glaserfeld bilgiyi, bireyin zihinsel yapısına bağımlı hale getirir. “Bilgi, bireyin deneyimleri tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır” (Aydın, 2012). Bireylerin nesnel dünyasına ilişkin inancı kendine

hastır ve diğerleriyle karşılaştırılmaz. Bilgi belli bir perspektifin ürünüdür ve görecelidir.

Radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından oluşturulduğuna inanır. Bundan dolayı bilginin kaynağı dış dünya değil, bireyin yaşantıdır. Radikal yapılandırmacılık, diğer kuramlara göre daha çok bireysel faktörlere önem verdiği ve öğrenme süreçlerinin sosyal yönüne önem vermediğinden eleştirilmiştir (Uysal,2012).

Sonuç olarak radikal yapılandırmacılık, öğrenmeyi deneyimlerden anlam oluşturmayla özdeşleşen bir kuramdır. Öğrenenler, bilgiyi doğrudan alma yerine, bilgiyi kendisi oluşturmaktadır. Bu da öğrenmenin mevcut bilgilere ve deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir. Öğrenene bilgi ne kadar iyi sunulursa sunulsun, öğrenciler bireysel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, daha önceki deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe, onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadırlar (Bay, 2008).

#### **2.4.YapılandırmacıÖğrenme Kuramı ile Geleneksel Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılması**

“Geleneksel öğrenme kuramlarında yapılan plan, belirlenen hedefler yani bir müfredata bağımlı olarak öğretmen merkezli anlayış içinde kalıplaşmış bilgiyi vermek amaçtır. Bu yaklaşımda öğrenci dış uyarıcıların pasif bir alıcısı olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel anlayışın aksine öğrencilerin kişisel özellikleri, zekâ ve bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşımla öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri değişmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran birinci kaynak olmaktan çıkmış öğrenciyi bilgiye yönlendiren bir kişi rolünü üstlenmiştir. Öğrenciler ise bilgiyi hazır olarak almayı bekleyen birer birey olmaktan çıkıp, bilgiyi kendisi edinen ve kendine göre yeni bir şekil kazandırmaya çalışan bireyler haline gelmiştir”(Kabaca,2002).

Yapılandırmacı kuramın son yıllarda eğitim dünyasına hakim olmasını gözlemlediğimizde, ister istemez akıllara bu hakimiyetin gecikme nedenleri geliyor, hiç şüphesiz. Buna neden olarak eğitim dünyasında ve eğitim dünyasının temelini oluşturan psikoloji biliminde yıllardır Davranışçı kuramın belirgin bir egemenliğini gösterebiliriz. Kuram yıllardır öğrenme kavramını uyarıcı-tepki arasındaki ilişki

olarak tanımlamaktaydı, ancak yıllar geçtikçe bu tanım, bireylerin eğitim alanında ihtiyaçlarına cevap vermemeye başlamıştı. Zira insanların duygu ve düşüncelerinin yok sayılması, sadece pasif öğrenenler konumunda olmaları, eğitim dünyasında büyük bir çıkmazın habercisiydi. Davranışçı akım sadece öğrenme kavramı üzerinde durmaktaydı, öğrenmedeki sonuç çok önemliydi, ancak öğrenme sürecine gereken önem verilmemekteydi. Eğer öğrenen konumundaki birey, sunulan uyarıcılara gerekli tepkileri verdiyse, öğrenme sürecinin nasıl şekillendirildiği ya da bireyin öğrenip-öğrenmediği gibi sorulara cevap aranmamaktaydı. Birey öğrenme sürecinin hiç bir aşamasında etken konumda yer almıyordu. Öğrenme sürecindeki gözlenemeyen değişiklikler, bireyin içsel sürecinde yaşadıkları sürekli göz ardı ediliyordu. Böylelikle öğrenme süreci ve sonucu sağlıklı bir şekilde gözlemlenemiyordu (Yeşilyaprak, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen aktif bir süreç içerisindedir. Öğrenme sürecinde, bilgiyi öğrenen öğrenci çevresi ile etkileşim içinde olması gerekir. Öğrenme, sosyal bir süreçtir. Öğrenenin çevresinde bulunan diğer bireyler ile etkileşim halinde olması öğrenmede önemlidir. Öğrenme süreçleri yaşantılarla doğrudan bağlantılıdır: İnançlarımız, daha önceki bilgilerimiz, korkularımız, duygularımız ve değer yargılarımız öğrenmeyi etkiler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için önceki bilgilerimize ihtiyaç vardır. Yeni bilgiler, daha önceden var olan bilgilerin üzerine inşa edilen yapılarla kazanılır ve içselleştirilir.

Yapılandırmacılıkta ki temel görüş, bilginin öğrenen tarafından doğrudan alınarak kabul edilmesi değil, bireyin aldığı bilgilerden kendince bir anlam çıkarmasıdır. Bilgi, öğrenen kişinin daha önceden var olan değer yargılarıyla ve yaşantılarıyla üretilmektedir ( Uysal, 2012).

“Yapılandırmacılıkta üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılar “ne öğretilmeli?” sorusu yerine “birey nasıl öğrenir?” ile ilgilenmektedir. Davranışçı öğretim programlarında hedefler ürüne dayalı yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir”(Koç ve Demirel,2006).

**Çizelge 2.2: Davranışçılık İle Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması (Yurdakul,2005)**

<b>Değişken</b>	<b>Pozitivizm (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)</b>	<b>Pozitivizm Sonrası (Yapılandırmacılık)</b>
<b>Öğrenme</b>	<p>-Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır.</p> <p>-Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir.</p> <p>-Gerçekliğin baskısı altındadır.</p> <p>-Doğrudan öğretimle gerçekleşir.</p> <p>-Belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır.</p> <p>-Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birikiminin üzerine kurulmasıyla oluşur.</p>	<p>-Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.</p> <p>-Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.</p> <p>-Çevre koşullarından bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez.</p> <p>-Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.</p> <p>-Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.</p>
<b>Bilgi</b>	<p>-Bireyden bağımsızdır.</p> <p>-Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir.</p> <p>-Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir.</p> <p>-Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.</p>	<p>-Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.</p> <p>-Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.</p> <p>-Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur.</p> <p>-Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.</p>
<b>Gerçeklik</b>	<p>-Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur.</p> <p>-Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.</p>	<p>-Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.</p> <p>-Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.</p>
<b>Doğru</b>	<p>-DeneySEL süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (evrensel tek doğru).</p> <p>-Mükemmel bilgiyi oluşturmaktadır.</p>	<p>-Bireyin kendi anlamlarıyla Diğerlerinin anlamlarının çelişmemesidir (çoklu bakış açısı).</p> <p>-Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir(sosyal anlam birliği).</p>

Son yıllarda birçok ülkedeki eğitim-öğretim anlayışı, geleneksel yaklaşımlardan çağdaş yaklaşımlara doğru bir değişim göstermektedir. Okullardaki öğrenme çevrelerinde, öğretmenlerde, öğrencilerde ve öğrenme materyallerinde çağa uygun bir değişim başlamıştır. Ülkemizde ki ilk değişimler de eğitim programlarının ana felsefesinden başlamış olup öğretim süreçleri ile devam etmektedir. Şu anda, hazırlanan tüm ders programları, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenmekte olup, ders kitapları ile birlikte öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları da bu kurama uygun olarak hazırlanmaktadır (Uysal, 2012).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğretim programları derslerinde bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programlarda, bilgiden daha çok zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenciyi etkin kılacak öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir. Dili doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerin kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel öğrenme becerileri, programların hedefleri bakımından oldukça önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme felsefesinin temel gereği olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi odaklı değil, becerileri geliştirme odaklı yürütülmesi gerekir”(Karadüz, 2010).

## **2.5.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Roller**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin asıl görevi, bilgiyi olduğu gibi dağıtmak değil, öğrencinin bilgiyi inşa etme sürecinde onu teşvik etmek ve ona olanak sağlamak olmalıdır. Yapılandırmacı kuramdan beslenen öğretmenler, öğrenme sürecini kontrol altında tutmaya çalışmaz, öğrenmeye destek olur. Öğrenenin sürekli onay aradığı değil, sorguladığı, üzerinde fikir yürüttüğü öğrenme ortamları oluşturur. Öğretmen sürekli olarak bir değerlendirme süreci içerisinde: Öğretmen kendini, öğretim ortamını ve öğrencileri değerlendirir (Fosnot, 2007).

Yapılandırmacı kurama göre, öğrenme sürecindeki her birey aktif olmalı veya aktif hale getirilmelidir. Öğrenenler kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu bilmelidir. Bu nedenle öğretmen, öğrenme ortamlarında çeşitli yöntemleri bir arada kullanmalıdır. Bu yöntemlerin arasında problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, örnek olay incelemeleri, işbirliğine dayalı öğrenme gibi alternatif öğretim yöntemlerine olduğundan daha fazla yer verilmelidir. Bu nedenle öğretmenin rolü, öğrenenlerin öğrenme süreçlerindeki etkinliklerinde bir lider olmak, onların öğrenmelerini kolaylaştıracak bir rehber olmak, onlara bir yardımcı ve bir kılavuz olmaktır (Saban, 2013).

Geleneksel öğretim ortamının aksine, yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenler, öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onların düşünmelerine, birbirleri ile etkileşim içinde olmalarına ve yanıt bulmaları için farklı kaynakları araştırmalarına ve ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Sorgulayan, araştıran, merak eden ve çevresinde gelişen doğal olaylara ilgi duyan öğrencilere rehberlik etmek yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin temel görevidir (Demirel ve Kıroğlu,2005).

Yapılandırıcı bir öğrenme sürecinde, geleneksel öğretmen odaklı anlayışta, öğretmene yüklenen işlevlerin bir parça sınırlandırıldığını, öğrenci ve öğretmenin etkileşiminin ön plana çıktığını söylemek gerekir (Aydın, 2012)

Brooks ve Brooks'un (1999) yapılandırmacı bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini şöyle özetleyebiliriz:

1. Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder ve öğrenciyi bu konuda yüreklendirir.
2. Elle kullanılan ve etkileşimli fiziksel araçların yanı sıra bilimsel verileri ve birincil kaynakları da kullanır.
3. Görevleri paylaşırken analiz etme, sınıflama ve oluşturma gibi bilişsel terminolojiyi kullanır.
4. Öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine, eğitim stratejilerini değiştirmesine ve konunun içeriğini öğrencinin kendi ilgi ve beklentileri yönünde şekillendirmesine izin verir.

5. Öğrenciyi düşünme eyleminden alıkoymamak için, ilgili konuya ilişkin kendi görüşlerini paylaşmadan önce öğrencilerin konu hakkında ne anladıklarını araştırır.
6. Öğrencileri hem diğer öğrencilerle hem de kendisiyle diyalog kurmaları açısından teşvik eder.
7. Öğrenciye açık uçlu sorular sorarak onları düşündürür ve sorgulama isteğini teşvik eder.
8. Öğrencinin ilk tepkisinin ayrıntılarını araştırır. Öğrenci hata yapmışsa bile, öğrenciye aşama aşama sonuca gittiği yolu tekrar ettirilerek öğrencinin hatasını kendisinin fark etmesi sağlanabilir.
9. Öğrencileri, onların ilk hipotezleri ile daha önceden yaşamış olabilecekleri çelişkili durumlarla uğraştırarak onları muhakeme yapmaya teşvik eder.
10. Soruyu sorduktan sonra bekler, düşünmesi için öğrenciye zaman tanır.
11. Öğrencinin ilişkiler inşa etmesi ve eğretilmeler yaratabilmesi için onlara zaman tanır.
12. Döngüsel öğrenme modelini (learning cycle model) sıkça kullanarak öğrencilerin doğal merakını besler.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü, karmaşık yapıda bulunan kavramların içerisindeki bilgiyi öğrencilerin alabilmesi için, onların ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre organize etmektir. Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere ilk defa öğrendiklerini pekiştirmede ve eski bilgileriyle bağlantı kurmada rehberlik ederler. Öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler öğrenci merkezlidir. Öğrenciler kendi fikirlerini savunmak ve gerektiğinde soru sormak için teşvik edilir. Öğrenciler öğrenmeyi kendi deneyimleri ile gerçekleştirirler ve kendi sonuçlarına varırlar. Bu nedendir ki yapılandırmacılıktan bahsederken bir öğretme kuramı olarak değil, bir öğrenme kuramı olarak adlandırılmaktadır.

Yapılandırmacı kuramda beklenen öğretmen modeli, öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle ve de kendisiyle iletişimlerinin güçlü olmasını istemektedir. Bunun için öğretmen hem gruba hem de bireye göre etkinlikler planlayarak, onların iletişimlerinde cesaretlenmelerine, işbirliği içinde çalışmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri öğrenme ortamlarını oluşturmalıdır.



Yapılandırıcı kuramda öğretmen bireysel farklılıklara önem vermeli, öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluğuna ve farklılıklarına uygun seçenekler sunmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerinde, kendi stratejilerini oluşturmalarında onlara yardım etmelidir. Bu anlamda öğretmen, öğrenme ortamında bir yol gösterici olmalıdır. Öğrenci bir problemle karşı karşıya kaldığında, öğretmen, problemi çözmek yerine onların çözümlemesi için yardımcı olmalıdır.

Yapılandırıcı kuramda öğretmen açık uçlu ve düşündürücü sorular sormalı, onları araştırma yapmaya ve problem çözmeye teşvik etmelidir. “Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı kuramı uygulayan öğretmen çoban yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; fakat yolunu bulmasına yardımcı olur” (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırıcı öğrenme kuramında dersin işlenişiyle ilgili temel kavramlar bellidir. Geleneksel öğrenme kuramlarında ise içerikler ve öğretme durumu önceden ayrıntılarıyla belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında sınırlar tam olarak belli değildir, öğrenenler kendi kavramlarını kendileri oluştururlar. Öğrenciler problemlere ilişkin stratejilerini kendileri geliştirir. Öğrencinin öğrendiğini değerlendirme, kendilerinin karar vermelerini sağlama ve deneyim kazanmalarına olanak sağlanır (Özden, 2005).

## **2.6.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci Roller**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrenciler öğretimin planlanmasından değerlendirmeye kadar aktif konumda olduklarından, diğer öğrenme stillerine göre öğrencilerin omuzlarına daha çok yük binmektedir diyebiliriz. Bununla birlikte öğrenciler yapılandırmacı yaklaşımla birlikte daha aktif, daha sosyal ve daha yaratıcı rollere bürünmüştür. Öğrenciler bilgiyi olduğu gibi alan değil, bilgi üreten, inşa eden ve araştıran kişidir. Öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir diyebiliriz.

Yapılandırmacı öğrenci, birlikte çalıştığı arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olduğundan işbirliğinin önemini bilir ve etkinliklerini, deneyleri vb. tüm çalışmalarını birlikte yaparlar. Çalışmalar sırasında birbirlerinin çalışmalarını değerlendirerek çoklu bakış açısına sahip olurlar. Süreç içinde kendilerini, gruplarını ve diğer

grupları değerlendirirler. Böylece öğrenci sürecin her bölümüne katılır ve sorumluluk alır (Nayman,2011)

Yapılandırmacı öğrencinin bahsedilen özelliklerinin yanında kişisel özellikler de bulunur. Yapılandırmacı öğrencinin kişisel özellikleri arasında; mücadele edebilme, merak duygusu gelişmiş, sabırlı ve girişimci olmaları beklenir. Merak duygusu gelişmiş öğrenci aynı zamanda araştırma isteğinde de bulunur. Merak eden öğrencinin derse ilgisi diğer öğrencilere göre daha fazla olur, öğretmenin merak eden öğrenciyi güdülemek için fazlaca uğraş vermesine gerek kalmaz. Merak eden ve araştıran öğrenci derinlemesine incelemeler yapar, karşılaştığı problemleri çözmeye çalışır, analiz eder, eleştirel boyutlarda düşünür, karşılaştırma yapar, öğrendiklerini diğerleriyle tartışır, yorum yapar ve yorumlayarak özüksediklerini nedenleriyle birlikte savunur (Erdem ve Demirel, 2002).

“Meraklı, mücadele eden, girişimci ve sabırlı olmak, yapılandırmacı öğrenmede bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylelikle içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler” (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

## **2.7.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları**

“Günümüzde yapılandırmacı anlayışın eğitim üzerindeki etkileri, yayınlanmış çeşitli programlar ve eğitim uygulamalarında görülmektedir. Takım turnuvaları, öğrenci takımları başarı bölümü, yap-boz ve öğrencinin öğrenciyeye ders anlatması gibi işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla okullarda sosyal yapılandırmacı uygulamalara da sık sık rastlanmaktadır” (Yaşar, 1998). Bunun yanı sıra proje temelli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, problem çözme tekniklerinin kullanılması gibi uygulamalar da bu çerçevede değerlendirilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında eğitim programları bütünden parçaya doğru işlenmektedir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri ile öğrencilerin kendilerine ait soruları öğretim süreçlerinin işleyişine önemli ölçüde yön vermektedir (Saban, 2013).

Mehmet Yapıcı (2007) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini şöyle belirlemiştir.

1. Öğrenme ortamları kalabalık olmamalıdır. Öğrenme sürecinde öğrenciler merkezde olacakları için onların etkinliklerini sergileyebilecek ortamlar olmalıdır. Öğrencilerin yakından izlenebilmesi için sınıf mevcutlarının mümkünse en fazla 30 olmalıdır.
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını teknolojik altyapıya sahip olmalıdır. Sınıflardan dünyanın diğer ucundaki bilgiye ulaşılabilirliktir. Böyle sınıflarda bilginin üretilebilmesi daha kolaydır. Bilgisayar, İnternet, projeksiyon cihazı, kitaplıklar, öğrencinin ilgisini çekebilecek gerekli materyaller ve diğer donanımlar yapılandırmacı bir öğrenme ortamında mutlaka bulunmalıdır.
3. Okullarda branş derslikleri oluşturulmalıdır. Türkçe dersliği, yabancı dil dersliği gibi her sınıfta o ders için gerekli olan teknik donanım ve materyaller standart olmalıdır.
4. Sınıflarda dersin yapıldığı bölümün yanı sıra materyallerin ve donanımların bulunduğu ayrı bir bölüm daha bulunmalıdır.
5. Her öğretmenin kendisine ait bir sınıfı olmalı, öğretmen burayı ofisi gibi tasarlamalı ve kullanabilmelidir.
6. Öğrencilerin sınıf içinde etkinlik yapabilecek alanlara ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrenciler bireysel olarak evde ödev yapmak yerine grup çalışmalarını sınıf ortamında kolayca yapabilmelidir.
7. Öğrencilerin kendine has masası, kitap ve defterlerini koyabilecekleri dolapları ve mümkünse bilgisayarı bulunmalıdır.
8. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının heterojen ve farklılık gösteren bir yapıda olmasına dikkat edilmelidir. Böylece bilgiyi üretebilen, farklı düşüncelere ve yeteneklere sahip bireylerle öğrenme süreçleri daha yaratıcı olacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğretim programlarında belirtilen birçok öğrenme becerisinin öğrenenlere kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğrenme kültürüne yönelik yaşantılara yer verilmesi gerekir. Programla birlikte ders kitapları, hedeflenen becerileri öğrencilere kazandırmada en önemli araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamlarında kullanılacak ders kitaplarının, aşağıdaki gibi bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2006):

1- Öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak mevcut bilgi, tutum ve değerlerini belirlemek için giriş etkinlikleri verilmelidir.

2-Ders kitaplarında her kazanım için öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını açıklamalarına ve tartışmalarına olanak sağlayacak açık uçlu sorulara yer verilmelidir.

3-Öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını değiştirmelerine olanak sağlayacak ipuçları verilmelidir.

4-Öğrencilerin bilişsel yapılarını yeniden yapılandırmaları ve yeniden düşünmeleri için onların girişimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.

5-Ders kitabında verilen etkinliklere yönelik değerlendirme önerileri yer almalıdır.

## **2.8.Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Değerlendirme**

Öğretim programlarının temel öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Bu temel öğenin amacı, yapılan öğretimin niteliğinin denetlenmesi ve program amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya çıkarılmasıdır (Uysal, 2012).

Yapılandırmacı öğrenme öğrenci merkezli olduğu gibi yapılandırmacı değerlendirme de öğrenci merkezlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda, değerlendirme öğretim süreçlerinin içinde onlarla beraber uygulanması gereken bir süreç olmalıdır. Değerlendirme kazanımların verilmesinden sonra veya temaların sonunda değil sürecin her aşamasında yer almalıdır. Değerlendirme yapabilmek için; gözlem formları, öğrenci görüşmeleri, öğrenci portfolyo dosyaları, proje görevleri gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmak gerekmektedir (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğrenme etkinliklerinin sonunda yer almamalıdır. Öğrenme süreçleri ile iç içe devam etmeli ve öğrenme sürecine yön vermelidir. Öğretmenler, öğrenme ortamındaki paydalarıyla beraber değerlendirme süreçlerini planlamalı ve yürütmelidir. Öğrenenlerin kavramlar hakkında belirli

yorumlar yapıp yapamadığından çok, yaptıkları çıkarımları ne kadar içselleştirebildikleri değerlendirilmelidir. (Koç ve Demirel, 2004)

Yapılandırmacı öğrenme kuramında ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı süreçte öğrenme de devam eder. Ölçme değerlendirme süreci öğrenene yardımcı olmak için yapılan bir süreçtir. Bu süreçlerde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çok, önceki öğrenmelerin yeni süreçlerde uygulanma düzeyi değerlendirilmelidir. Bunun yapılabilmesi içinde ezberlenmiş bilgiler ve kavramlar değil içselleştirilebilmiş bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı anlayışa göre sonuç değil, süreç önemlidir. Bu nedendir ki Milli Eğitim Sistemimizde performans değerlendirme ve proje ödevleri önem kazanmıştır. Sınıfta öğrencilerin birbirleri arasında yarışırılıp, değerlendirilmesinden daha çok her öğrencinin kendi bireysel performansına göre değerlendirme yöntemlerini kullanmamız gereken bir öğrenme yaklaşımını uyguladığımızı söyleyebiliriz. Öğrenciler performans çalışmalarını yani öğrendiklerini diğer öğrencilerle paylaşırlar. Böylelikle diğer bireylerinde öğrenmelerine zemin hazırlanırken kendileri de daha fazla öğrenmeye teşvik edilmiş olurlar.

Bay (2008), yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Ürün değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesine önem verilmelidir.
- Öğrenenler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır.
- Öğrenciler, değerlendirme araçlarını ve ölçütleri öğretmenle birlikte hazırlarlar.
- Öğrenciler, değerlendirmenin sınıfta yapılan çalışmalarla bağlantılı olduğunu bilirler.
- Otantik değerlendirme kullanılır.
- Ölçme- değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir araçtır.
- Yapılandırmacı değerlendirmede öğrencilere daha hızlı ve zengin geri bildirim sunulmaktadır.
- Çoklu bakış açıları önemlidir.
- Toplumun verdiği anlamlandırmalar önemlidir.

- Öğrencilerin başarısını, öğrenme bağlamına göre değerlendirmek önemlidir.

Yapılandırmacı yaklaşım gereği eğitim öğretim süreçlerinde geleneksel ölçme değerlendirme etkinlikleriyle birlikte mutlaka alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerine de yer verilmelidir.

Özdemir (2007) Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini bir çizelge halinde belirtmiştir.

**Çizelge 2. 3:** Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri

<b>Geleneksel Teknikler</b>	<b>Alternatif Teknikler</b>
Çoktan seçmeli testler	Projeler
Doğru-yanlış soruları	Performans değerlendirme
Eşleştirme soruları	Öğrenci ürün dosyası
Tamamlama soruları	Kavram haritaları
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Yapılandırılmış grid
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Tamamlayıcı dallanmış ağaç
Soru cevaplar	Kelime ilişkilendirme
	Drama
	Görüşme
	Yazılı raporlar
	Gösteri
	Poster
	Grup veya akran değerlendirmesi
	Özdeğerlendirme

Çizelge 2.3'te alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine baktığımızda, özdeğerlendirme, grup veya akran değerlendirmesinde öğrenenlerin hazırladıkları ödev, proje veya araştırma gibi çalışmaların kendilerince veya akranlarınca

değerlendirilmesi gerekmektedir. Olayların ve sürecin eleştirel bir bakışla ele alınması gerekmektedir. Proje çalışmalarında öğrenciler, bireysel olarak veya grup halinde kendilerinin seçtikleri bir alan veya konuda araştırma, inceleme, fikir yürütme, yeni bilgilere ulaşma, çıkarımlarda bulunma amaçlarıyla öğretmenin işbirliği ve rehberliğiyle yaptıkları çalışmalardır. Öğrencilerin bilimsel araştırma ve yaratıcılık gibi becerilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler yaparak, yaşayarak öğrenirler. Performans görevleri ise projelere oranla daha kısa süreli ve kapsamlı bir yöntemdir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları performans görevleri kendileri, akranları ve öğretmenlerince değerlendirilebilir. Performans görevinde genel amaç öğrencinin bilgiyi günlük hayatta kullanıp kullanmadığını gözlemlemektir. Öğrenci ürün dosyaları; öğrenci seçki dosyası, portfolyo dosyası, bireysel gelişim dosyası olarak da adlandırılmaktadır. Burada ki amaç öğrencinin, öğrenme ortamındaki etkinliklerini, gelişimini, çabasını sistemli ve planlı olarak incelemektir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında yaptıkları çalışmaların zaman içinde niteliksel anlamda ne şekilde değiştiğini izlemek önemlidir. Yapılandırılmış grid etkinliğini öğretmenler hazırlamaktadır. Kutucukların içinde kavram ve bilgilerin olduğu bir eşleştirme etkinliği dediğimiz yapılandırılmış grid çalışmaları öğrencilerin mantıksal ve işlevsel olarak sıralama becerilerini geliştirmektedir. Drama çalışmaları ise doğaçlamalardan meydana gelmektedir ve öğrenme ortamlarını bir gösteri alanı, bir sahne olarak görmekte ve öğrencilerin eğlenerek, yaşayarak öğrendikleri bir yöntemdir. Öğrenenlerin iletişim, kendini ve karşısındakini tanıma, doğaçlama, üretme, özgüven geliştirme, kendini ifade etme, işbirliği yapma, empati kurma gibi becerilerini geliştirmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında önemli olan öğrenenlerin bilgi seviyelerini ölçmek, eksiklikler veya kavram yanlışlarını görerek öğrenme süreçlerini yönetebilmektir.

## **2.9.Yapılandırmacı Yaklaşım Modelleri**

### **2.9.1. 4 aşamalı model**

Bu model öğrenme ortamlarında dört aşamada uygulanmaktadır. Bunlar tanıtım, odaklama, mücadele ve uygulama aşamalarıdır.



1- Tanıtım Aşaması: Öğretmenin buradaki rolü, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, var olan ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve daha önceden edinmiş oldukları yanlış kavramaları ortaya çıkarmaktır. Öğretmen, bu aşamada öğrenme sürecinde uygulayacağı etkinlikleri öğrencilerin düzeyine göre hazırlayabilmektedir (Özmen, 2004).

2- Odaklama Aşaması: Öğretmen öğrencilerini güdüleyerek, onları öğrenme etkinliklerine odaklayacak (sorular sorma, film izletme, model kullanma vb.) alternatif öğrenme yöntemlerinden de yararlanabilir(Özmen, 2004). Bu aşamada grup çalışması, beyin fırtınası, tartışma gibi öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemleri kullanılabilir.

3- Mücadele Aşaması: Öğretmen kazandırılmasını istediği konu veya kavramlarla ilgili olarak öğrencilerin düzeylerine göre gerekli açıklamaları yapar, onların konuyla ilgili sorular sormalarına, fikir yürütmelerine olanak sağlayarak konunun öğrencilerce anlaşılmasına yardımcı olur(Özmen, 2004).

4- Uygulama Aşaması: Karşılaştığı problemi çözme, düşüncelerini yazma, günlük yaşamla ilgili bağlantı kurma gibi etkinliklerle yeni kazanılan bilgilerin yeni durumlarda uygulamaları gerçekleştirilir.

### **2.9.2. 5-E modeli**

“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında oldukça fazla kullanılan 5E modeli, öğrencinin araştırma merakını arttıran, konu ile ilgili beklentilerine yanıt veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren etkinliklerden oluşmaktadır. 5E modeli her aşamada öğrencileri etkinlik içine dahil ederken aynı anda öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarını da teşvik etmektedir. 5E modeli, yeni bir kavramın öğrenilmesinde veya bilinen kavramın daha derinlemesine anlaşılmasına yarayan doğrusal bir süreçtir. 5E modeline yönelik yapılan çalışmalarda, modelin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, kavramsal gelişimlerini sağladığı ve tutumlarını pozitif yönde değiştirdiğine yönelik bulgulara rastlanmaktadır” (Özsevgeç, 2006).

5-E modeli; girme (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explain), derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelin aşamaları aşağıda açıklanmaktadır.

1-Girme Aşaması: Öğretmen, öğrencilerin karşılaştığı bir sorunu veya gözlemlediği bir olayı anlamaları için eğlenceli ve merak uyandıran bir derse giriş yapar (Özmen, 2004). Bu nedenle öğretmenin yapacağı ilk şey öğrencilerin kazandırılmak istenen konu hakkında ne bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmaktır (Deniz, 2007).

Bu aşamada öğrenenlere olayların veya sorunların nedenleri hakkında sorular sorulur. Çünkü yeni fikirleri öğrenirken, öğrenenlerin eski fikirlerinin farkına varmaları gerekir. Bu bölümde konuyu anlatma, yeni tanımlar verme, kavram açıklamaları ya da öğrencilere dersin ilerleyen aşamalarında ne göreceklarini ve ne öğreneceklerini söylemek söz konusu değildir. Bu aşamada ön planda olması gereken öğrencilerin kendi fikirlerini ileri sürmeleri, sorular sormaları teşvik edilmelidir (Nayman, 2011).

2- Keşfetme Aşaması: “Keşfetme aşamasında öğrenciler birlikte çalışarak, deneyler yaparak, öğretmenin yönlendirebileceği bilgisayar, video ya da kütüphane ortamında çalışarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler. Bu düşünceler öğretmenin süzgecinden geçtikten sonra olayı çözmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülür” (Deniz, 2007).

İlk aşamada bireylerin dikkatini konuya verdikten sonra bireyde oluşan merak duygusu bu aşamada belirginleşir ve bireyler konuyla ilgili kendi fikirlerini ortaya koyarlar. Bu fikirler bireylerin kendi kavramlarından oluşur.

Keşfetme aşamasında bireyler zihinsel ve fiziksel etkinliklerini genellikle grupta yaptıkları bir deney ortamında ortaya çıkartırlar. Birbirleriyle ve materyallerle etkileşim kurmaları, yaptıkları etkinliklerin sonuçlarını değerlendirmeleri için zaman verilir. Öğretmen, bu aşamada sorular sorarak, ipuçları vererek bireyleri konu çerçevesinde yönlendirir (Nayman, 2011).

3- Açıklama Aşaması: Öğretmenin ön planda olduğu bir aşamadır. Öğrencilerin var olan eksik ve yanlış bilgilerini yeni ve daha doğru bilgilerle desteklemek veya değiştirmelerine yardımcı olmak öğretmenin yapması gereken bir davranıştır. Bu aşamada öğretmen düz anlatım yöntemi gibi geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanabileceği gibi, alternatif yöntemlere de başvurabilir (Deniz, 2007).

Bireylerin önceki aşamalarda yaptığı etkinlikleri ilişkilendirerek bir açıklamada bulunduğu kısımdır. Bu aşamada önemli olan bireylere giriş, keşfetme aşamalarındaki etkinlikleri ve vardıkları sonuçları değerlendirerek kendi cümleleriyle

ve kavramlarıyla açıklayabilecekleri ortamlar sağlamaktır. Böylece bireylerin anlamları belirgin hale gelir(Seyhan ve Morgil, 2007).

4- Derinleştirme Aşaması: Öğrenenler öğrenme ortamında ulaşılmış oldukları yeni bilgileri, yeni durumlara ve problemlere uygulamaktadırlar. Böylece zihinlerinde daha önceleri var olmayan yeni bilgi ve kavramları öğrenmektedirler (Deniz, 2007).

“Bu aşama öğrencilerin elde ettikleri bilgileri çevrelerindeki olaylarda kullanarak olaylara anlam verdikleri aşamadır. Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri kavramları genişleterek, birlikte ulaşılmış oldukları bilgileri yeni olaylara uygularlar. Ayrıca, öğrencilerin bu aşamada olayları nedenleri ile birlikte açıklayabilmeleri gerekmektedir” (Özmen, 2004).

Derinleştirmede ayrıca bireyler yaşamdan yeni olaylarla ve problemlerle karşılaştırılır. Bireyler önceki aşamalarda kazandıkları bilgi ve deneyimler ile bu problemlere çözüm getirmeye çalışırlar. Böylece yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından anlamlı öğrenme; önbilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurularak öğrenilenlerin gerçek yaşam durumuna aktarılması gerçekleşmiş olur (Seyhan ve Morgil, 2007).

5- Değerlendirme Aşaması: “Bu aşamada, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri aşamadır. Böylelikle son aşamada yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar” (Özmen, 2004).

### **2.9.3. 7-E modeli**

1- Teşvik Etme Aşaması: Modelin ilk aşaması olan teşvik etme (excite) aşamasında öğretmen öğrenme ortamında öğrenenlerin derse dikkatini çekmek için dersin hemen başında konuyla ilgili çeşitli sorular sorar (Deniz, 2007).

2- Keşfetme Aşaması: Keşfetme (explore) aşamasında öğrenenler ilk defa karşılaştıkları olayı keşfetmek için sorgulama yapmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin rehberliğinde serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar ve varsayımlar

kurarlar, çözümle ilgili deney gibi alternatif etkinlikler yaparlar ve bunlardan çıkardıkları sonuçlar üzerinde tartışmaları gerekmektedir (Deniz, 2007).

3- Açıklama aşaması: Modelin açıklama (explain) aşamasında öğrenciler farklı kaynaklardan aldıkları bilgileri kullanarak öğretmenin rehberliğinde grup çalışmaları ile istenilen kavramların açıklamalarını yapmaya çalışırlar (Deniz, 2007). Öğrenciler araştırmaları, tartışmaları, düşünceleri sonucu buldukları çözüm yollarını açıklamaya çalışırlar. Öğretmenler de öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alıp gerekli açıklamaları yapar. Öğrenciler ise öğretmenlerin önerileri ışığında açıklamalarına devam ederler (Çepni, Ayas, Akdeniz, Özmen, Yiğit, Ayvacı, 2005).

4- Genişletme aşaması: “Genişletme (expand) aşamasında öğretmen, öğrencilerin formal kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister. Öğrenciler ise önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlarlar” (Deniz, 2007)

5- Kapsamına alma aşaması: Kapsamına alma (extend) aşamasında öğretmen, öğrenilmiş olan kavramların farklı alanlardaki anlamlarını ve kullanılışlarını da hatırlatır, onlarla ilgili karşılaştırmalarda bulunur ve böylece yeni kazanımlar oluşturabilir (Deniz, 2007).

6- Değiştirme aşaması (exchange): Bu aşamada öğretmen öğrencilere grup çalışmaları veya işbirlikli öğrenme yoluyla seçilen kavramlarla ilgili kazanılmış bilgilerin paylaşılmasını sağlar (Deniz, 2007).

7- İnceleme / sınama aşaması: Bu modelin son aşaması olan inceleme / sınama (examine) aşamasında öğretmen öğrenenlerin edindikleri yeni kavram ve becerileri uygulayıp uygulayamadıklarını incelemelidir. Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini ölçerek beklenen davranış değişikliklerinin ne düzeyde olduğunu gözlemler (Deniz, 2007).

## **2.10. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış araştırmalar incelenmiş, yapılan araştırmaların amaçlarının ne olduğu, hangi bulgulara ve sonuçlara ulaşıldığı hakkında bilgiler verilmiştir. Bu araştırmaların bazıları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Atila'nın (2012), yapmış olduğu çalışmada yapılandırmacılığa dayalı öğelerin Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve uygulamaya çalışıldığının incelenmesi hedeflenmiştir. Verileri toplarken yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve “Fen ve Teknoloji Dersi Yapılandırıcı Ortam Gözlem Formu” kullanılmıştır. Belirlenen bu öğelerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle, uygulamaya nasıl yansıtıldığı ise yapılan gözlemlerle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tüm öğretmenlerin her biri 32 ders saati boyunca gözlemlenmiş ve gözlemler video kamera ile kaydedilmiştir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilere içerik analizi yapılarak çizelgeler halinde sunulmuş ve betimlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında öne çıkarılan yapılandırmacılığa dayalı öğelerin fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde algılanamadığı ve bu öğelerin geleneksel bir anlayışla uygulamaya yansıtıldığı saptanmıştır.

Özden (2012), “Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda yansıtıcı düşünme becerileri gelişimi açısından her iki grup arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi asıl amaç olarak belirlenmese de yapılandırıcı öğrenme ortamı hazırlama ilkelerini geliştirmek amacıyla kullanılan günlükler, video kamera çekimleri ve yapılan yansıtıcı toplantılar yukarıdaki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstererek deney grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirmiş olduğu söylenmektedir.

Doğan (2012) tarafından yapılan çalışmada, fen ve teknoloji öğretim programında belirtilen eğitim-öğretim etkinlikleri, sınıf yönetimi, sınıf içi etkileşim, değerlendirme ve fiziksel durumlarla ilgili yapılandırıcı öğelerin öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi araştırma konusu olmuş ve sonuçta bu öğelerin yüksek düzeyde öğretmenler tarafından benimsenmiş olduğu tespit edilmiştir.

Dündar'a (2008)ait doktora tezinde İlköğretim beşinci sınıflarda sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre yapılandırıcı kuramın özellikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma da nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. “Sosyal Bilgiler

Dersinde Yapılandırmacılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu” ve sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ebeveynlerin eğitim düzeyleri, sınıf mevcutları, okullarının veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılamalarında ve bu ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri, ebeveyn eğitim düzeyleri, okullarının veli profili açısından sosyo-kültürel düzeyleri ne olursa olsun sosyal bilgiler derslerinde, var olandan daha da fazla yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun ortamlar istemektedirler. Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların sosyo-kültürel düzey açısından genel veli profili, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik algılarında etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi uygulamalarında, meslektaşlarından ve okul müdürlerinden destek aldıklarını; velilerden ve müfettişlerden destek almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşlerinin başında “Okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “Sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “Velilerin ilgisiz oluşu” gelmektedir. Görüşmelerde elde edilen bulgular anket ile elde edilen bu bulguları desteklemektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında, “öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması”, “öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” ve “öğretmenin rehber olması” gelmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu sosyal bilgiler derslerinde kendi rollerini “rehber”; öğrenci rollerini de “araştıran” olarak gördüklerini belirtmiştir. Gözlemlerde; öğretmenlerin öğrencilerine kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıdıkları, ön bilgiler ile yenileri arasında ilişkilendirmeler yapıldığı görülmüştür. Ancak işbirlikli/grup çalışmalarına, birincil elden kaynak kullanımına, araç-gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Yaşar’ın (2012), çalışmasında 9.sınıf kimya dersi öğretim programında öne çıkan yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğelerin kimya öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve uygulamaya yansıtıldığı incelenmesi amaçlanmıştır. Veri

toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Kimya Dersi Yapılandırmacı Ortam Gözlem Formu” ile alan yazından alınan “Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kimya öğretim programında öne çıkarılan yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğelerin kimya öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde algılanmadığı ve bu öğelerin geleneksel bir anlayışla uygulamaya yansıtıldığı saptanmıştır. Sonuçta amaçlanmakta olan kimya dersi öğretim programı ile öğretmenler tarafından algılanan ve gözlemlenen kimya öğretim programı arasında ciddi bir uyumsuzluk tespit edilmiştir. Öte yandan kimya öğretim programının uygulanmasında yapılandırmacı bir anlayış yerine daha çok geleneksel anlayışın hâkim olduğu belirlenmiştir.

Battal (2008), yapmış olduğu çalışmasında İlköğretim 1. Kademe programlarında kullanılan yapılandırmacı kuramın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin, Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı kapsamında yer alan yöntemleri kullanıp kullanmadıklarını, dersin işlenişinde karşılaştıkları sorunları ve Fen ve Teknoloji dersinin işlenişine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı yaklaşım arasında örtüşen yönleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunların araç-gereç eksikliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, zamanın yetersizliği ve öğrencilerin yapılmaya çalışılan etkinliklere karşı sergiledikleri duyarsızlık olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği görüşü tezin sonuç bölümünde öne sürülmüştür.

Kurtdede Fidan, (2010) yapmış olduğu doktora tezinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı öğrenme kuramının gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının gerektirdiği özelliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmaktadır. Araştırma,

tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel veriler toplanırken anketten, nitel veriler toplanırken de gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan anket toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Bu anket temel alınarak uzman görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanan gözlem formu ise, 20 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ulaşılan verilere bakıldığında, örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının gerektirdiği niteliklere sahip oldukları ileri sürülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Kaya, (2008) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)” adlı doktora çalışmasında 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim okulu 1–5. sınıflarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile henüz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamaya başlamayan ve 6. , 7. ve 8. sınıflarda davranışçı öğrenme yaklaşımını uygulamaya devam eden Türkçe branş öğretmenlerinin, Türkçe derslerindeki sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılarak bu yaklaşımların ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarına etkileri incelenmeye çalışılmıştır. İki yaklaşımın da henüz uygulamada olduğu geçiş döneminde yapılan bu araştırmayla, 200’ü sınıf öğretmeni, 200’ü Türkçe branş öğretmeni, 600’ü I. Kademe (3. , 4. ve 5. sınıf) öğrencisi ve 600’ü II. Kademe (6. , 7. ve 8. sınıf) öğrencisi olmak üzere toplam 1600 ölçek uygulaması yapılmıştır. Ayrıca 15 sınıf öğretmeni, 15 Türkçe dal öğretmeni ile bunların birer öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğretmenin ve 30 öğrencinin görüşlerine başvurulmuş, sınıf gözlemi ve doküman incelemesi yapılmıştır. Böylece araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları ile bu yaklaşımı uygulamayan branş öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında; sınıf öğretilerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda ve özelde de sınıf örgütlenmesi, öğrenme iklimi, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi, eğitim teknolojilerinden ve okul



dışı öğrenme ortamlarından yararlanma, çoklu zeka uygulamaları, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin sorgulanması, öğrenci gelişimi boyutlarında olmak üzere Türkçe branş öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri belirlenmiştir.

Çandar, (2007)“İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim I. Kademe (1-5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıf yönetimine etkisini görmek amacıyla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesinden 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacılık anlayışında "öğrenmeyi öğrenme" sistemini kurması gereken öğretmenin, sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımda uyguladığı stratejilerden farklı bir uygulamaya başvurması gerektiği belirlenmiştir. Eski yaklaşımlarla karşılaştırıldığında, yapılandırmacı öğrenme kuramının kullanılmasının sınıf yönetiminde, öğretmene yeni görevler ve sorumluluklar yüklediği görülmüştür. Okullardaki materyal eksiklikleri altyapı sorunları ve olanakların ihtiyacı karşılamaması yeni yaklaşımı uygulamada başarının önündeki en büyük engel olduğu söylenmiştir.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklem grupları, veri kaynağı, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın uygulanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, gerekli olan veriler, ortaokullarda görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin farklı derslerinden alınan video kayıtları ve ders esnasında doldurulan gözlem formları (Ek: B) ile toplanmıştır. Bu nitel çalışmanın sonuçları ise içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmalar temel aldıkları felsefeye ve bakış açısına göre nicel veya nitel olmak üzere ikiye ayrılır. Nicel araştırmalar, nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren bir süreçken; araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı ise nitel araştırmalara işaret eder. Dünyanın bir çok gerçekten oluşabildiğini, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceğini ve bu nedenle gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandırıldığını temel almaktadır. Kısacası, nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012).

**Doküman Analizi:** Yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb. görsel malzemeler ise, resimler, slaytlar, filmler, anıtlar, giyim-kuşam, araç gereçler, pullar, flamalar vb. olabilir. Burada önemli olan, araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesi gerekebilir (Sönmez, Alacapınar, 2013).

**Görsel Analiz:** Doküman analizinin bir alt başlığı şeklinde ele alınabilir. Burada görsel verilerin analizi yapılır. Görsel analiz, görsel verilerin, simgelerin,

sembollerin, işaretlerin açıklanıp yorumlanması şeklinde tanımlanabilir. Bu incelemede simgenin analizi, sözlük (denotative) ve o kültürdeki çağrıştırdığı (connotative) anlamlarına bakılarak yapılmalıdır (Van Leeuwen, 2001). Yani önce o simgenin sözcük anlamının ne olduğu araştırılmalıdır. Sonra da ait olduğu kültürdeki anlamının ne olduğu irdelenmelidir; çünkü simgeler, imgeler, işaretler, semboller ait oldukları kültüre ve zamana göre anlam taşırlar. Bu, önce şeklin neyi ifade ettiğini, sonra da ne gibi değerler ve düşünceler taşıdığını saptama süreci olarak da düşünülebilir (Sönmez, Alacapınar, 2013).

### **3.2. Evren-Örneklem**

Bu çalışmada, çalışma grubu olarak İstanbul İli Beşiktaş İlçesi Gaziosmanpaşa Ortaokulu'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapan 1 Türkçe, 1 İngilizce, 2 Sosyal Bilgiler, 1 Fen Bilgisi ve 1 Matematik öğretmeninden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri, örnekleme alınacak birimlerin seçkisizlik ilkesine bağlı olmaksızın belirlendiği yöntemlerdir. Zamanın kullanımı ve işgücü açısından örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

**Çizelge 3. 1:**Araştırmaya Katılan Örneklem Grubundaki 6 Öğretmene Dair Demografik Veriler

Cinsiyet (N=6)	Erkek	3
	Kadın	3
Yaş (N=6)	21-30	3
	31-40	2
	41-55	1
Mesleki Kıdem (N=6)	1-15	4
	16-30	2
Mezun Olunan Fakülte(N=6)	Eğitim Fakültesi	4
	Fen Edebiyat Fakültesi	2

Çizelge3.1 incelendiğinde örneklem grubunda 3 erkek 3 kadın öğretmen bulunmaktadır. Bu veriler göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si erkek %50'si ise kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımına baktığımızda 21-30 yaş arası 3 öğretmen, 31-40 arası 2 öğretmen ve 41-55 yaş arası 1 öğretmen bulunmaktadır. Mesleki kıdem yılına baktığımızda 1-15 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 4 iken 16-30 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 2 olarak görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olmuş 4 öğretmen varken, fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmen sayısı 2'dir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Veriler 6 öğretmenin, 2013-2014 eğitim öğretim yılındaki farklı tarihler ve derslerinde elde edilen 12 saatlik video kayıtlarından oluşmaktadır Bu araştırmada

ortaokul branş öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramı uygulama düzeylerini görmek amacıyla gözlem formu (Ek: B) kullanılmıştır.

“Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır” (Büyüköztürk vd., 2012).

Gözlem formu Özden (2012), Kurtdede Fidan (2010), Korkmaz (2008)ve Dündar'a (2008) ait yayınlanmış doktora tezlerinden yararlanılarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından 2 uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır (Ek B). Ön uygulama olarak 2 öğretmene uygulanmış, gerekli düzenlemeler yapılmış ve 21 adet üçlü likert tipi (Evet, Hayır, Kısmen) soru gözlem formuna konulmuştur.

Ortaokul branş öğretmenlerinin girmiş olduğu 12 saat dersin video kayıtlarının analizi ile veriler elde edilmiştir.

Gözlem yapılan derslerin sınıf düzeylerine ait çizelge aşağıda belirtilmiştir.

**Çizelge 3. 2: Gözlem Yapılan Derslerin Sınıf Düzeylerine Ait Bilgiler**

DERS ADI	SINIF DÜZEYİ			
	5.SINIF	6.SINIF	7.SINIF	8.SINIF
İngilizce		1 ders		1 ders
Sosyal Bilgiler	1 ders	1 ders	1 ders	1 ders
Türkçe	2 ders			
Fen ve Teknoloji	1 ders	1 ders		
Matematik			1 ders	1 ders

Çizelge 3.2'ye bakıldığında İngilizce dersinin 6. ve 8.sınıflarda birer saat gözlemlendiği, Sosyal Bilgiler dersinin 5, 6, 7 ve 8.sınıflarda birer saat ders gözleminin yapıldığı, Türkçe dersinde 5.sınıflarda iki ders saati gözlem yapıldığı, Fen ve Teknoloji dersinde 5. ve 6. sınıf düzeylerinde birer ders saati gözlem yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 6 öğretmene farklı 2 ders saatinde gözlem yapılacağı bilgisi verildikten sonra gözlem yapılacak sınıfın düzeyi öğretmen isteğiyle seçilmiştir. Gözlem yapılan derslerin ilk veya son saatlerde olmaması ve tatil dönüşlerinin ertesinde olmamasına dikkat edilmiştir.

Verilerin toplanmasının ardından çalışma öncesi belirlenmiş olan gözlem ölçütleri dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, öğrenme ortamları ve ölçme değerlendirme olarak belirlenmiştir. Gözlem sırasında araştırmacı tarafından hem video kaydı alınmış hem de gözlem formu öğrenme ortamının kendi atmosferi içerisinde doldurulmaya çalışılmıştır. Alınan video kayıtları ile gözlem formunda alınmış notlar karşılaştırılarak, çalışma öncesi belirlenmiş olan gözlem kriterlerine göre araştırmacılar ve alanda uzman bir Doç. tarafından analiz edilmiştir. Bu çalışmada da nitel veri analizinin güvenilirliğini denetlemek amacı ile Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır:  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ . Bu formül kullanılarak bulunan araştırmanın güvenilirliği, yani uyuşum yüzdesi ortalama % 95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç da araştırmacının kodlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.





#### 4. BULGULAR, SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya katılan 6 öğretmene ait 2 farklı ders saatinde alınmış video kayıtları ve gözlem formundan elde edilen sonuçlar çizelgeler halinde verilmiştir.

“Yapılandırmacı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir” (Saban, 2013).

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlem formunda belirtilen kriterleri video kayıtları incelendiğinde uygulayıp uygulamadıklarına ilişkin bulgular, çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 4. 1: Fen ve Teknoloji Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları**

<b>Öğretmenin Rolü</b>	<b>1. Ders</b>	<b>2. Ders</b>
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	H	H
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	K	K
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	E	E
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	E	E
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	K	K
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	E	E
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır..	H	K
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 1'e bakıldığında dersinde gözlem yapılan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmeninin 2 ayrı dersinde de ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormadığı veya kısa bir sınav yapmadığı görülmüştür. Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusunu uyandırma hakkında bir etkinlik gözlenmemiş olsa da öğrencilerin derse olan ilgisini kısmen ders sonuna kadar canlı tutabilmiştir. Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde gerek sorduğu sorularla gerekse sınıf atmosferi gereğince öğrencilere rehberlik ettiği görülmüştür. Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik ettiği görülmüştür. Fakat dersin öğretmeni, öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmemiştir. Bunun yanı sıra öğrenenleri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmiştir. Eve verdiği ödevlerde ve sınıf içi etkinliklerde grup etkinliklerine bir hayli yer verdiği görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini yeteri düzeyde kullanmadığı gözlenen öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.

**Çizelge 4. 2:** Türkçe Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Rolü	1. Ders	2. Ders
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	E	K
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	E	E
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	E	E
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	E	E
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	K	K
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	H	H
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır.	K	H
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 2.'ye bakıldığında dersinde gözlem yapılan Türkçe Dersi Öğretmeninin 1 dersinde, ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sorduğu fakat diğer derste bu etkinliğin yeterince üzerinde durulmamıştır. Öğrencilerde işlenen konuyla ilgili merak duygusunu uyandırma ve onların derse olan ilgisini ders sonuna kadar canlı tutabilmiştir. Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde gerek sorduğu sorularla gerekse sınıf atmosferi gereğince öğrencilere rehberlik ettiği görülmüştür. Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik ettiği, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı verdiği görülmüştür.

Fakat yapılandırmacı öğrenme kuramı gereğince ders esnasında gözlemlenmesi gereken bazı davranışların öğretmen tarafından uygulanmadığı görülmüştür. Bunlar:

öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmediği öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirlikli çalışmaya teşvik etmediği, eve verdiği ödevlerde ve sınıf içi etkinliklerde grup etkinliklerine yer vermediği görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini yeteri düzeyde kullanmadığı görülmüştür.

**Çizelge 4. 3:** Sosyal Bilgiler 1 Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Rolü	1. Ders	2. Ders
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	E	E
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	E	E
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	E	E
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	E	E
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	H	H
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	K	H
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır.	E	K
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 3'te iki farklı öğretmenin gözlemlendiği sosyal bilgiler dersinde ilk öğretmeni incelerken bundan sonra bu öğretmene Sosyal Bilgiler Öğretmeni 1 olarak adlandıracağımız öğretmenin, ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sorduğu, öğrencilerde işlenen konuyla ilgili merak duygusunu uyandırma ve onların derse olan ilgisini ders sonuna kadar canlı tutabildiği, öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde gerek sorduğu sorularla gerekse sınıf atmosferi gereğince öğrencilere rehberlik ettiği, onlara düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik ettiği, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı verdiği görülmüştür.

Fakat öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmediği, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmediği, eve verdiği ödevlerde ve sınıf içi etkinliklerde grup etkinliklerine yer vermediği, öğrencilerin

bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini yeteri düzeyde kullanmadığı görülmektedir.

**Çizelge 4.4:** İngilizce Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Rolü	1. Ders	2. Ders
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	K	K
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	E	K
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	E	K
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	E	K
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	K	H
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	H	K
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır.	E	H
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

İngilizce dersinde öğretmenin yapılandırmacı öğrenme kuramı için beklenen davranışları yeterince sergilemediği dikkat çekmiştir. Yine gözlem yapılan bir dersle diğer ders arasında gözlenen davranışlarda farklılıkların çok olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından istenen davranışların sergilenmediği dersin sonunda öğretmenin kendi ders anlatma biçimini kendisinin de beğenmediğini, gözlem yapılan bu derse iyi hazırlanamadığını, bu nedenle de dersi yönetme ve rehberlik etmedeki performansının da düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmen farkında olsun ya da olmasın yapılandırmacı öğrenme kuramı için istendik davranışların öğretmen performansını etkilediği, aynı şekilde öğretmenin

performansının da yapılandırmacı öğretim programı hedefleri doğrultusunda hazırlanan ders işleyişini etkilediği açıkça görülmektedir.

**Çizelge 4. 5:** Sosyal Bilgiler 2 Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Rolü	1. Ders	2. Ders
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	K	K
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	E	K
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	E	K
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	E	K
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	K	H
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	H	K
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır.	E	H
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 5 incelendiğinde sosyal bilgiler dersine giren bir diğer öğretmene Sosyal Bilgiler Öğretmeni 2 denilmiş ve bundan sonrada bu isimle anılacaktır. Dersi gözlemlenmiş öğretmen, ders işleme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan soruları bir dersinde sorduğu, bir dersinde ise böyle bir etkinliği yeterince yapmadığı görülmüştür. Öğrencilerde işlenen konuyla ilgili merak duygusunu uyandırma ve onların derse olan ilgisini ders sonuna kadar canlı tutabildiği, öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde öğrencilere rehberlik ettiği, onlara düşündürücü ve açık uçlu

sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik ettiği, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı verdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde öğretmen zaman kısıtlı olduğundan ve programı yetiştirmeye çalıştığından, dersin işleniş sürecini önceden belirlediği şekilde devam ettirmiştir. Öğretmen ders esnasında grup etkinliklerine yer vermemiştir. Yine öğretmen yeteri düzeyde, öğretmen, bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanmadığı görülmüştür.



**Çizelge 4. 6:** Matematik Öğretmenine Ait "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü" Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Rolü	1. Ders	2. Ders
Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.	H	H
Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.	K	K
Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.	K	K
Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.	H	K
Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.	K	K
Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.	H	H
Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır.	H	H
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 6 incelendiğinde Matematik Öğretmeninin ders işleme sürecinde genel olarak yapılandırmacı kuramdan çok geleneksel öğrenme kuramlarından faydalandığı görülmüştür. Öğrencilerin ders esnasında aktif olması beklenirken öğretmenin kendisini ön plana çıkaran bir ders anlatma yönteminin olduğu görülmüştür.

“Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğretmenin Rolü” çizelgeleri incelendiğinde, toplam 12 ders gözlemi içerisinde “Ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır” yargısına “Evet” cevabı verebildiğimiz ders sayısı 4 olmuştur. 4 derste ise öğrencilerin ön bilgileri yoklanmaya çalışılmış fakat bu tüm öğrencileri kapsayacak şekilde olmadığından yeterli görülmemekle birlikte “Kısmen” seçeneği işaretlenmiştir. Geri kalan 4 derste ise öğretmen derse başlarken öğrencilerin ön bilgilerini yoklamamış önceki kavram ve temaların öğrencilere kazandırılmış olduğunu varsaymıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7 dersinde öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutulmuş ve konuyla ilgili merak duygusu uyandırılmıştır. 5 derste ise kısmen de olsa öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutulmaya çalışılmıştır.

Gözlem yapılan 12 dersin 8'inde öğretmen öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir. Gözlem yapılan 4 derste ise rehberlik yapılmaya çalışılmış fakat dersi aktif olarak anlatan öğretmen olduğu için “Kısmen” cevabı verilmiştir.

“Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.” Yargısıyla ilgili olarak 12 dersin 9'unda “Evet” 2'sinde “Kısmen” 1 derste ise “Hayır” seçeneği işaretlenmiştir.

Gözlem yapılan 8 derste öğretmenler öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi Kısmen yönlendirmektedir. Geri kalan 4 derste ise öğretmenler daha önceden yapmış oldukları planlama nedeniyle dersin işlenişi esnasında esneklik payı vermemiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmen boyutunu incelediğimiz ilk bölümün altıncı yargısı ise “Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik ediyor” cümlesidir. Gözlem yapılan derslerin sadece 2'sinde bu cümleyi destekleyen faaliyetler yapılırken, 2 derste kısmen yapılmaya çalışıldığı, 8 derste ise öğretmenler öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmemektedir.

“Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanıyor” yargısına olumlu yanıt verebildiğimiz 2 ders gözlemlenmekle birlikte, 5 ders kısmen, 5 ders ise hayır cevabı verilmiştir.

Gözlem yapılan on iki dersin on ikisinde de öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermiştir. Gözlem yaptığımız bu maddeye olumsuz yanıt verilmemiştir. Öğrenciler tarafından elde edilen bilgi öğretmenler tarafından önemsenmekte, öğretmen rehberliğinde öğrenilen bilginin geri dönütü öğrenciden istenmektedir. Böylece bilginin öğrenilmesinde aracı olan öğretmen de, bilgiyi elde eden öğrenci de bu durumdan memnun kalmaktadır. Fakat öğrencilerin elde ettiği bilgiyi bundan sonraki yaşamlarında da kullanmaları, bilgiyi günlük hayatta da işe yarar hale getirmeleri gerektiğini vurgulayacak, özümsetecek olan kişi öğretmen olduğundan bu konudaki yönlendirmelere daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir.

“Yapılandırmacı kuramda öğrenci öğrenme sürecinde aktif ve bilgiyi de öznel olarak algılamaktadır. Bu görüşe göre öğrenciler özerktir, kendi kendilerine karar verebilirler, öğrenmek için isteklidirler ve davranışları ile ilgili sorumluluğu üstlenirler. Dolayısıyla bilgi, öğrenciler tarafından inşa edilir” (Saban, 2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik etmek, onların sahip oldukları eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler inşa ettirebilmek temel felsefesi olarak kabul ettiğimizden; öğretmenlerin ders esnasında öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormalı veya kısa bir sınav yapmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin derslerinde yapılan gözlem verilerine göre sadece dört derste dersin giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan sorular sorulmuştur. Bu dört derste öğretmen soru cevap yöntemi ile önceki derslere ilişkin bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmiştir. Eğer önceki konulardan öğrenciler tarafından cevaplanamayan bölümler olursa öğretmen öncelikle eksik kalan parçalar öğretmen tarafından tamamlanmaya çalışılmıştır. Gözlem yapılan dört derste ise öğretmen derse ön bilgileri yoklamadan derse geçiş yapmıştır. Bu nedenle önceden var olan bilgilerin her öğrenci tarafından sahip olunup olunmadığı tespit edilememiştir. Geri kalan dört derste ise öğretmen ön bilgileri yoklamak adına öğrencilere sorular sormakla birlikte bunu sınıfın tümüne indirgeyememiş belirli birkaç öğrenciden dönüt almıştır. Öğrencilerin sorulan sorulara cevap veremediği durumlarda ise öğretmen hızlı bir şekilde tekrar yapmış, planladığı zamana uygun gidebilmek için hızlıca derse geçiş yapmak istemiştir.

Gözlem yapılan yedi derste öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutulmuş ve konuyla ilgili merak duygusu uyandırılmıştır. Gözlem yapılan beş derste ise kısmen de olsa öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutulmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında dersin işleniş sürecinde lokomotif unsur öğrenciler olduğundan, öğrencilerin derse olan ilgisi sürekli üst düzeyde tutulmalı, onların istekli olması için öğretmen her türlü önlemi almalıdır.

Öğrenci ve bilginin doğasına ilişkin olarak iki farklı görüşün hangisinin benimsendiğine bağlı olarak, eğitimde iki farklı öğretmen tipi ortaya çıkmaktadır (Saban, 2013). Klasik sistemde dersi anlatan, bilgiyi veren, öğreten unsur öğretmendi fakat yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmene yüklediği görev ise öğrencilerin bilgiyi keşfetme sürecinde onlara rehberlik yapmaktır. Derste aktif öğrenme gerçekleştirecek olan öğrenciler olmalıdır. Gözlem yapılan 12 dersin 8’inde

öğretmen öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik edilmiştir ancak 4 derste rehberlik yapılmaya çalışılmış fakat dersi aktif olarak anlatan öğretmen olduğu için yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmene yüklediği misyon tam olarak karşılanamamıştır. Bu durumun nedeni olarak yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğinde öğretmenlerin uygulamadan çok teorik olarak eğitim aldığı, tüm öğretmenlerin yeni sistem hakkında eğitim almaması, gerekli materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, zamanın yetmemesi ve öğrencilerin öğrenme ortamında yapılan etkinliklere karşı gösterdikleri duyarsızlık olarak saptanmıştır (Korkmaz, 2008)

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğretmen öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik etmelidir. Dündar'ın (2008) yaptığı ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi adlı doktora tezi çalışmasında öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin çoğunluğu sosyal bilgiler derslerinde kendi rollerini “rehber”; öğrenci rollerini de “araştıran” olarak gördüklerini belirtmiştir. Gözlemlerde; öğretmenlerin öğrencilerine kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıdıkları, ön bilgiler ile yenileri arasında ilişkilendirmeler yapıldığı görülmüştür. Gözlem yapılan derslerde “öğretmen öğrencilere düşündürücü açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik etmelidir” yargısıyla ilgili olarak on iki dersin dokuzunda “Evet” ikisinde “Kısmen” bir derste ise “Hayır” seçeneği gözlenmiştir. Bu oran yapılandırmacı öğrenme kuramının beklentileri açısından yüksek bir oranda olsa dörtte bir oranında beklentinin karşılanmadığı görülmektedir. Öğretmenler derslerde soru cevap yöntemini sıkça kullanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yeni öğrenilecek konuya başlangıçta ön bilgilerin ölçülmesi, günlük hayattan örneklerle ön bilgilerle öğrencinin beyninde bağlantılar kurulması için açık uçlu sorular sorulması gerekmektedir. Ancak, Atila (2012), “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı” adlı doktora tezinde görüldüğü gibi öğretim programında öne çıkarılan yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde algılanmadığı ve bu öğelerin geleneksel bir anlayışla uygulamaya yansıtıldığı saptanmıştır. Bu sebepleri olarak öğretmen yetiştiren kurumların politikaları, uygulamalı ders saatleri, hizmet içi eğitim eksikliği, öğretmenin kültürel hazır bulunuşluğu olarak sayabiliriz. Öğretmenler bu yöntemi öğrencileri

düşündürecek onları heyecanlandırarak şekilde derslere katılmasına teşvik edecek şekilde kullanılmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencilerin tümünü dersin içine sokmak dersi öğrencilerin aktif katılımıyla işlemek çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda derste işlenen kavramlarda ve kullanılan öğrenme yöntemlerinde değişikliğe gidebilir (Saban, 2013). Bu nedenle dersin işleniş sürecindeki öğrenci tepki ve isteklerini öğretmen göz ardı etmemelidir. Fakat öğretmenlerin hangi konuyu kaç saat işleyeceği daha önceden belirlenmiş olduğundan yani öğretmenler derslerini müfredatın belirlediği plana göre işlediklerinden öğrencinin istek veya tepkilerine göre dersin akışını yönlendirmeleri oldukça zor olmaktadır. Battal'ın (2008), çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı uygulamada en çok karşılaştıkları sorunların başında sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve zamanın yetersizliği olarak saptanmıştır. Bu sebepleri göz önüne aldığımızda gözlem yapılan sekiz derste öğretmenler öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi kısmen yönlendirmeye çalışmışlardır. Geri kalan dört derste ise öğretmenler daha önceden yapmış oldukları planlama nedeniyle dersin işleniş esnasında esneklik payı vermemeyi tercih etmişlerdir.

**Çizelge 4. 7: Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü**

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor.	E	E
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	E	E
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	E	E
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	E	E
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 7 incelendiğinde öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktardığı, savunduğu ve kanıtladığı, sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinlediği, onları anlamaya çalıştığı ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade ettiği görülmüştür. Yine aynı tabloda gözlem yapılan aynı derste öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olduğu, diğer öğrenciler ile işbirliği içinde çalıştıkları veya grup çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışmakta ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışmışlardır.

**Çizelge 4. 8:** Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor.	K	K
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	K	K
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	E	E
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	H	H
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	E	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4.8 incelendiğinde Türkçe öğretmenin, öğrencilerin fikirlerini öğretmenden çok sınıfa yeterince aktarmadığı, öğrencilerin düşüncelerini yeterince savunmadığı veya yeterince kanıtlamak için fırsat verilmediği görülmüştür. Öğrenciler, sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını yeterince dinlemediği, onları anlamaya çalışmadığı ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade etmede yeterli olmadığı görülmüştür. Gözlem yapılan aynı derslerde öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olduğu; fakat öğrencilerin diğer öğrenciler ile işbirliği içinde çalışmadıkları veya grup çalışmaları yapmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler her zaman olmasa da, konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışmakta ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışmışlardır.

**Çizelge 4. 9: Sosyal Bilgiler 1 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü**

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtıyor.	K	K
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	E	E
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	E	E
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	K	H
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Öğrenciler; anne ve babalarının eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, okullarının veli profili ne olursa olsun sosyal bilgiler derslerinde, sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler (Dündar, 2008). Çizelge4.9’da sosyal bilgiler öğretmenin öğrencilerin fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarmasına, savunmasına veya kanıtlamasına yeterince müsaade etmediği görülmektedir. Öğrencilerse sınıftaki diğer öğrencilerin veya öğretmenin açıklamalarını dinlediği, onları anlamaya çalıştığı veya gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade ettiği görülmekle birlikte, sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur. Gözlem yapılan sosyal bilgiler 1 dersinde öğrencilerin işbirlikli çalışma veya grup çalışması yapmadığı görülmektedir.



**Çizelge 4. 10: İngilizce Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü**

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor.	K	H
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	K	E
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	E	E
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	H	H
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	K	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Gözlem yapılan İngilizce dersinin ilk saatinde öğrencilerin fikirlerini öğretmenden çok sınıfa yeterince aktarmadığı, öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını aktif olarak dinlemediği, anlamaya çalışmadığı ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade etmediği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmadığı, konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışmadığı ve neden sonuç ilişkisi kurmaya yeterince çalışmadığı görülmektedir. Aynı öğretmenin bir başka dersi olan farklı bir gözlem dersinde ise öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin daha güçlü olduğu, birbirlerini dinleyip, anlamaya çalıştıkları görülmektedir. Fakat sınıfın genel atmosferine bakıldığında yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından yeterince istenilen davranışların olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 4. 11: Sosyal Bilgiler 2 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü**

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor.	H	K
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	E	E
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	K	K
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	H	H
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	E	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Sosyal Bilgiler 2 dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından olumlu sayılabilecek faktörlerin az olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf atmosferinde paylaşımların, iletişimin, işbirlikli çalışmanın yeterince görülmediği böylece geleneksel bir ders işlenen sınıf atmosferi ile karşı karşıya kalındığı söylenebilir.

**Çizelge 4. 12: Matematik Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrencinin Rolü**

Öğrencinin Rolü	1. Ders	2. Ders
Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor.	H	H
Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.	K	K
Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.	K	K
Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.	H	H
Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.	K	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4.12 incelendiğinde öğrenciler arasında işbirliği içinde çalışma yapılmadığı, grup çalışmaları yapılmadığı, öğrencilerin fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarmadığı, savunmadığı veya kanıtlamadıkları görülmektedir. Ders gözlemi esnasında, öğrencilerin konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışma ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma, öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinleme, anlamaya çalışma ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade etme, sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olma gibi ifadelerin kısmen gözlemlendiği, yapılandırmacı bir öğretim programında bahsi geçen davranışların daha çok gözlenmesi gerektiği bilinmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenci rolü başlıklı çizelgeler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ders gözlemlerinde “öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtlıyor” yargısı 2 derste olumlu olarak gözlemlenmiş ve “Evet” denilmiştir. 6 derste ise öğrenci fikirlerini aktarsa da öğretmenin derste daha baskın olduğu gözlemlenmiş ve “Kısmen” cevabı verilmiştir. 4 derste ise öğrenciler aktif olmaktan ziyade dersi dinleyen konumunda olduğundan “Hayır” denilmiştir.

Ders gözlem formunun yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencinin rolü bölümünün ikinci yargısı olan “Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder” cümlesi için 7 evet cevabı verilirken 5 ders içinde kısmen cevabı verilmiştir.

“Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.” Yargısı için 8 “Evet” seçeneği işaretlenmişken 4 ders için “Kısmen” seçeneği işaretlenmiştir.

Öğrencilerin grup çalışması yapıp yapmadığını gözlemlediğimiz “öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar” cümlesine 2 evet, 9 hayır ve 1 kısmen cevabı verilmiştir.

“Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır” cümlesi için 6 “Evet”, 6 “Kısmen” seçenekleri işaretlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında sonuçtan çok sürecin ön planda olduğunu düşünürsek, öğrencilerin grup etkinliklerinde yer alması, işbirliği içinde çalışmaları sürecin sağlıklı bir şekilde yürümesi için vazgeçilmez bir öğedir. Öğrenciler

yarıştırmaktan ziyade yardımlaşarak, görev paylaşımı yaparak sorunlara birlikte çözümler aramalıdır. Bunu doğru yönlendirecek kişi, grup çalışmalarında görev dağılımlarının adil bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığını gözlemleyerek gerektiğinde duruma al koyacak olan öğretmendir. Öğretmen yönerge ve açıklamalarıyla grup çalışmalarını, işbirliği içinde çalışmayı mümkün olduğunca özendirme ve yönlendirmelidir. Gözlem yapılan derslerin sadece ikisinde grup çalışmasını destekleyen faaliyetler yapılırken, iki derste kısmen yapılmaya çalışıldığı, sekiz derste ise öğretmenlerin öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmediği gözlemlenmiştir. Grup çalışması yapılamamasının sebeplerinden biri de şüphesiz öğrenme ortamının öğrencilerin birbiriyle sorunsuz iletişim kurabileceği ortamlar olması gerekmektedir. Bir sınıfın fiziksel organizasyonu, o sınıftaki öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden birisidir. Bir sınıf yapısının düzenlenme şekli, öğrencilerin o sınıfta pasif veya aktif bir role sahip olup olmadıklarının da önemli bir belirleyicisidir (Saban, 2013). Bu nedendir ki sınıflarda, sıraların, çoğunlukta olduğu gibi, birbirlerinin arkasına sıralanmış değil de öğrencilerin grup çalışmalarını sorunsuz yapabilecekleri, birbirlerine yüz yüze bakabilecekleri ortamlar sunmak gerekmektedir. Fakat öğretmenler çoğu zaman fiziki yetersizliklerden dolayı öğrenme ortamlarını istedikleri gibi yerleştirememektedirler. Yine öğretmen tarafından öğrenciye verilen çalışmaların, performans görevlerinin ve ödevlerin grup çalışmasına uygun olması gerekmektedir. Grup çalışmasına uygun verilen ödevlerin bir sonraki derste yine grup çalışması yapılmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Fakat gözlem yapılan derslerde gerek ders işleyişinde gerekse performans ve ödev çalışmalarında işbirliğini destekleyici faaliyetlerin çok az yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin görev paylaşımı içeren, işbirliği gerektiren faaliyetlere öncelik vermesi gerektiği görülmüştür.

**Çizelge 4. 13:** Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	E	K
Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	K
Gerçek hayattan örneklere yer veriliyor.	E	E
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	K	E
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.	K	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4.13'te, gözlem yapılan Fen ve Teknoloji dersinin her iki saatinde de öğrenme ortamı için istendik davranışların hepsinin kısmen veya tamamen uygulandığı görülmüştür. Dersin genelinde görsel-işitsel araçların kısmen kullanıldığı ve ders işleme sürecinde tek düze bir anlatım yöntemi tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji dersinin yapısı gereği günlük hayattan örneklere yeterince yer verilmiştir.

**Çizelge 4. 14:** Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	K	E
Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	K
Gerçek hayattan örneklere yer veriliyor.	E	E
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	H	H
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor. (E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)	E	E

Çizelge 4. 14'te öğrenme ortamında ders kitabı dışında herhangi bir kaynak veya materyalden faydalanılmadığı bununla birlikte, derste gerekli olan görsel-işitsel araçlardan (yazı tahtası, projeksiyon, vb.) kısmen faydalandığı görülmektedir. Ders işleme sürecinde birçok öğretim yöntem ve tekniğinden faydalanılarak ders işlenişinde öğrencilerin algıları açık tutulmak istenmiştir. Türkçe ders programının imkanları ölçüsünde diğer konu, tema veya derslerle de ilişki zaman zaman kurulmuştur.

**Çizelge 4. 15: Sosyal Bilgiler 1 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı  
Gereğince Öğrenme Ortamları**

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	E	E
Derste gerekli olan görsel-ışitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	K
Gerçek hayattan örneklerle yer veriliyor.	E	E
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	H	H
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Sosyal Bilgiler 1 dersinde, öğrenme ortamında diğer konu veya derslerle ilişkiler kurulmuş, kazanımlar gerçek hayattan örneklerle desteklenmiş, ders işleme sürecinde anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası gibi birden fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanılmıştır. Öğretmen, öğrenme ortamında sadece ders kitabını kaynak olarak kullanmıştır.

**Çizelge 4. 16:** İngilizce Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	E	K
Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	K
Gerçek hayattan örneklere yer veriliyor.	E	K
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	H	E
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge4.16 incelendiğinde İngilizce dersinde diğer konu, ünite ve alanlarla ilişkinin olabildiğince kurulduğu, derste bulunan yapı ve kavramların günlük hayattan alındığı, ders işleme sürecinde birden çok öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme ortamında yeterince görsel işitsel aracın kullanılmadığı, İngilizce diline ait kaynakların yeteri düzeyde kullanılmadığı görülmüştür.



**Çizelge 4. 17: Sosyal Bilgiler 2 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrenme Ortamları**

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	E	E
Derste gerekli olan görsel-ışitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	H
Gerçek hayattan örneklere yer veriliyor.	E	E
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	H	H
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge4.17 incelendiğinde gözlem yapılan diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler 2 dersinde de ders kitabı dışında başka kaynakların kullanılmadığı, derste gerekli olan görsel-ışitsel araçların (bilgisayar, projeksiyon, harita, yazı tahtası, vb.) yeterince kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte derste diğer konu ve alanlarla ilişkiler kurulmuş, gerçek hayattan örnekler verilmiş, bunları da birden çok öğretim yöntem ve tekniği kullanarak desteklenmiştir.

**Çizelge 4. 18:** Matematik Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	1. Ders	2. Ders
Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.	K	E
Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor.	K	K
Gerçek hayattan örneklere yer veriliyor.	H	K
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.	H	H
Ders esnasında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.	E	K

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge4.18’de Matematik dersinin genel olarak yapılandırmacı anlayıştan çok geleneksel öğrenme kuramlarının özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Öğretmen alışkanlıkları, öğretmenin hizmet süresinin 2005 yılında geçilen yapılandırmacı programdan önceye dayanması, matematik dersinin diğer derslere göre yapılandırmacı anlayışı uygulamadaki zorlukları gibi etkenler, öğrenme ortamının yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olmasını zorlaştırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerine girerek gözlemlendiğinde, konuların, diğer ünite, alan ve konularla ilişki kurulup kurulmadığını gözlemlediğimiz ilk yargı için 8 evet seçeneği, 4 kısmen seçeneği işaretlenmiş ve hiç hayır seçeneği işaretlenmemiştir.

“Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.) kullanılıyor” yargısı için 11 “Kısmen” cevabı, 1 ders için de “Hayır” cevabı verilmiştir. Hiç “Evet” cevabı verilmediği görülmüştür.

Ders gözlemi yapılan 9 derste gerçek hayattan örneklere yer verilmiştir. 2 derste kısmen değinilmiş, 1 derste ise hiç örnek verilmediği gözlemlenmiştir.

Gözlem yapılan dersin öğretmenlerinden 1'i ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanırken 9'unun hiç faydalanmadığı, 2'sinin ise kısmen faydalanmaya çalıştığı gözlenmiştir.

“Ders işleme sürecinde birden çok öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor” yargısı için 9 derste “Evet” seçeneği işaretlenmişken, 3 derste ise “Kısmen” seçeneği işaretlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işledikleri derslerde yapılan gözlemlerde her sınıfta bilgisayar, projeksiyon cihazı olduğu gözlenmekle birlikte öğretmenler bu dersler içinde bunları kullanmamışlardır. Cüre ve Özdenler'in (2008) çalışmalarında ki araştırma bulgularında öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini uygulamaları noktasında önemli derecede eksiklerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerinin, öğrenme süreçlerinde kullanımına yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu, ancak kalabalık sınıflarda bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmanın sorumluluklarını artırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini uygulama başarıları ile bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif ilişki bulunmuştur. Bu nedendir ki eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde ve hizmet içi eğitimlerde verilen bilgisayar dersi öğretim programlarının içerik kullanılan yöntem açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ise eve verilen ödevlerde ve sınıf ortamının dışında kendilerinin yaptığı çalışmalarda bilgisayar ve interneti kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu veriden öğrencilerin öğretmenlerden daha çok bilgi-iletişim teknolojilerini kullanmaya yatkın olduğu sonucuna varılabilir. Çağımızı iletişim ve internet çağı olarak adlandırdığımız şu zamanlarda öğrencilerin bilgi-iletişim teknolojilerine olan yatkınlığını öğretmenlerin göz ardı etmeden bunu dersin işlenişinde bir artı olarak kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin daha doğru bir ifadeyle genç nüfusun “dijital yerli” olduğu günümüzde öğretmenlerin “analog misafirler” olmaktan öteye gitmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını ise okul idareleri ve ilgili kurum kuruluşlar tarafından karşılanmalı, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı personeline bilgi iletişim teknolojileri hakkında gereken desteği ve hizmet içi faaliyetleri düzenli olarak sağlamalıdır.

**Çizelge 4. 19:** Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	E	E
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	E	E
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	E	E

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Fen ve Teknoloji Dersinde (Çizelge 4.19), ölçme değerlendirme etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından gerekli olduğunca kullanıldıkları görülmektedir.

**Çizelge 4. 20:** Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	E	K
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	H	K
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	H	H

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Türkçe Dersinde (Çizelge 4.20), farklı türlerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bir derste yeterince kullanıldığı, diğer derste ise kısmen kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmedikleri, onların yapmış oldukları uygulama veya çalışmaların bir ürün dosyasında kullanılmadığı görülmektedir.

**Çizelge 4. 21:** Sosyal Bilgiler 1 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	E	E
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	H	H
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	H	H

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 21’de Sosyal Bilgiler 1 Dersinin gözlem yapılan ikişer saatinde farklı türlerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı; fakat öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler Sosyal Bilgiler 1 Dersinde yapmış oldukları uygulama veya çalışmalarını topladıkları bir ürün dosyası kullanmamaktadırlar.

**Çizelge 4. 22:** İngilizce Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	E	E
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	H	H
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	H	H

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 22’de İngilizce Dersinde farklı türlerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı; ancak öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini

değerlendirmedikleri görülmektedir. Öğrenciler, İngilizce dersinde yapmış oldukları uygulama veya çalışmalarını topladıkları bir ürün dosyası kullanmamaktadırlar.

**Çizelge 4. 23:** Sosyal Bilgiler 2 Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	E	K
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	H	H
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	H	H

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 23'te Sosyal Bilgiler 2 Dersinde farklı türlerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bir derste yeterince kullanıldığı fakat diğer derste kısmen kullanılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmedikleri, yapmış oldukları uygulama veya çalışmalarını topladıkları bir ürün dosyası kullanmadıkları görülmektedir.

**Çizelge 4. 24:** Matematik Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Gereğince Ölçme Değerlendirme

Ölçme Değerlendirme	1. Ders	2. Ders
Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	K	K
Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.	K	H
Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.	H	H

(E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen)

Çizelge 4. 24'te öğrencilerin yapmış oldukları uygulama ve çalışmalarını sakladıkları bir ürün dosyasının kullanılmadığı; ancak yeteri kadar olmasa da öğrenme ortamında

farklı türde ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı ve az da olsa birbirlerini değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında ölçme-değerlendirme faaliyetlerini tüm çizelgelerden incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8 dersinde farklı türlerde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılırken, 4 derste ise bu etkinliklerin kısmen yapılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir.

“Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor” yargısı için 2 evet, 2 kısmen, 8’de hayır seçeneği işaretlenmiştir.

“Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor” yargısını gözlemlediğimiz son maddemizde ise 2 evet cevabı verilmişken, 10 ders için ise hayır cevabı verilmiştir.

2005 yılından bu yana ülkemizde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmenler tarafından tam olarak özümsemediği görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı ülkemizde uygulanmaya başlamadan önce Akar ve Yıldırım (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre geleneksel öğretim yöntemlerinden yapılandırmacı kuram öğrenme ortamlarına geçmenin çok da kolay bir süreç olmadığı görülmüştür. Motivasyon ve öğrenmeye katkı sağladığı anlaşıldığı halde, bunun öğretmenlere yükümlükler getirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin eskiden uygulanan yöntemleri alışkanlık haline getirmiş oldukları görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının tam olarak hayata geçirilemeyişinde öğretmen unsuru dikkati çekse de öğretmene gereken desteği verecek olan, müfredatı uygulamada beklentilere cevap verecek şekilde hazırlayacak olan Milli Eğitim Bakanlığımıza daha fazla görevler düştüğünü unutmamak gerekmektedir.





## 5.ÖNERİLER

- 1- Öğrencilerin elde ettiği bilgiyi bundan sonraki yaşamlarında da kullanmaları, bilgiyi günlük hayatta da işe yarar hale getirmeleri gerektiğini özümsetecek kişi öğretmen olduğundan bu konudaki yönlendirmelere öğretmenlerin daha fazla dikkat etmesi gerekmektedir.
- 2- Öğretmenler, ders esnasında, öğrenenlerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormalı veya kısa bir sınav yapmalıdır.
- 3- Yapılandırmacı öğrenme kuramında dersin işleniş sürecinde lokomotif unsur öğrenciler olduğundan, öğrencilerin derse olan ilgisi sürekli üst düzeyde tutulmalı, onların istekli olması için öğretmenlerin her türlü önlemi almaları gerekmektedir.
- 4- Öğretmenler ders işleme yöntem ve tekniklerini, öğrencileri düşündürecek, onları heyecanlandırarak derslere katılmasına teşvik edecek şekilde kullanılmalıdır.
- 5- Dersin işleniş sürecindeki öğrenci tepki ve isteklerini öğretmen göz ardı etmemelidir.
- 6- Öğrenenlerin dersin içinde aktif, yaparak-yaşayarak öğrenmesi gerekmektedir.
- 7- Öğrenciler yarışmaktan ziyade yardımlaşarak, görev paylaşımı yaparak sorunlara birlikte çözümler aramalıdırlar.
- 8- Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin birbiriyle sorunsuz iletişim kurabileceği ortamlar olması gerekmektedir.
- 9- Öğretmenlerin görev paylaşımı içeren, işbirliği gerektiren faaliyetlere öncelik vermesi gerekmektedir.
- 10- Öğretmen yetiştiren fakültelerinin ilgili bölümlerinde ve hizmet içi eğitimlerde verilen bilgisayar dersi öğretim programlarının içerikleri, kullanılan yöntem açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

11- Çağımızı iletişim ve internet çağı olarak adlandırdığımız şu zamanlarda öğrencilerin bilgi-iletişim teknolojilerine olan yatkınlığını öğretmenlerin göz ardı etmeden bunu dersin işlenişinde bir artı olarak kullanmaları gerekmektedir.

12- Öğretmenlerin akademik ihtiyaçlarının okul idareleri ve ilgili kurum kuruluşlar tarafından karşılanması gerekmektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı personeline bilgi iletişim teknolojileri hakkında gereken destek ve hizmet içi faaliyetleri düzenli olarak sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K.** (2004).*Aktif Öğrenme* (6. Baskı),İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akınoğlu, O.** (2005).‘Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri’, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 22, Sayfa : 31-46
- Akar, H. Yıldırım, A.** (2004).‘Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması’, *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, s.1-15
- Atila, M. E.** (2012). “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı”, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitim Bilim Dalı Doktora Tezi, Erzurum
- Aydın, H.** (2007).“Yapılandırmacı Yaklaşımda Doğruluk, Gerçeklik ve Bilim Eğitimi”, *Üniversite ve Toplum, Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(29).
- Aydın, H.** (2012).“*Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*”, Nobel Yayınları
- Balci, A.** (1997). “Türkiye’de Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramları: Metaforik Bir Çalışma,” Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Battal, C. F.** (2008).“Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya
- Bay, E.** (2008).“Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum
- Brooks, J.G.Brooks, M.** (1999).*Insearch of understanding: the case for constructivist classrooms (2nd editon)*, Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F.** (2012).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Cüre, F. Özden, N.** (2008).Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT’e Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34:41-53
- Çandar, H.** (2007).“İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

- Çepni, S. Ayas, A. Akdeniz, A. R. Özmen, H. Yiğit, N. Ayvaci, H. Ş.** (2005).*Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. Kiroğlu, K.** (2005).*Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. Kaya, Z.** (2005).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö.** (2007).*Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Öğretmen Sanatı* (11.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S.** (2007). “Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri”; Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (Editörler), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, , Ankara: Kök Yayıncılık
- Doğan, Y.** (2012).Fen ve Teknoloji Programında Belirtilen Yapılandırmacı Etkinliklerin Benimsenme Düzeyi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1):167-186
- Dündar, Ş.** (2008).“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Erdem, E. ve Demirel, Ö.** (2002).Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87
- Fosnot, C. T.** (2007).*Oluşturmacılık* (S. Durmuş, Çev.), Ankara: Nobel (Eserin Aslının Basım Tarihi 2004)
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (Editör),** (2007).*Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Ankara: Kök Yayıncılık
- Karadüz, A.** (2010).Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:7, Sayı:14, s.135-154
- Kabaca, T.** (2002).“Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Yapılandırmacılık (Constructivizm)”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Ders Ödevi, Ankara
- Kaya, A.** (2008).“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)” Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Kayaoğlu, F.** (2006).“İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul
- Kemertaş, İ.**(2001).*Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Birsen Yayınevi
- Kılıç, A. ve Seven, S.** (2006).*Konu Alanı ve Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: PegemA Yayıncılık

- Koç, G. ve Demirel, Ö.** (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 174-180
- Korkmaz, İ.** (2008). "Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kurtdede Fidan, N.** (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi." Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi
- Nayman, Ö.** (2011). "Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrenme Ortamının Yapılandırmacılığa Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Özdemir, Y.** (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
- Özden, B.** (2012). "Yansıtıcı Düşünce Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi
- Özden, M.Y. Şimşek, H.** (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi, *Bilgi ve Toplum Dergisi*, (1), 71-83
- Özden, Y.** (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özerbaş, M. A.** (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özmen, H.** (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, Ocak, 3 (1), Makale 14, s. 1-24.
- Özsevgeç, T.** (2006). Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi* (Aralık). Yıl: 3, Sayı: 2
- Saban, A.** (2013). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Senemoğlu, N.** (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Seyhan, H. G. ve Morgil, İ.** (2007). The Effect of 5E Learning model on Teaching of Acid-basetopic in Chemistry Education, *Journal of Science Education*, 8 (2), 120-123
- Sönmez, V, Alacapınar, G. F.** (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemler*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Tezci, E.** (2002). "Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Titiz, O.** (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları
- Ulusoy, A.** (Editör), (2002). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Uysal, R.** (2012). “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu (İlköğretim 4. Sınıf)”, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur
- Wadsworth, B. J.** (1996). *Piaget's Theory of Cognitive and Development USA*: Longman Publishers
- Van Leeuwen, T.** (2001). *Semiotics & iconography*. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.) *H & Book of Visual Analysis*. London: Sage,
- Yapıcı, M.** (2007).Yapılandırmacılık ve Sınıf, *Üniversite ve Toplum Dergisi* (Elektronik Dergi, www.universite-toplum.org.) 7(2)
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M.** (2010). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Yaşar, M. D.** (2012).9. Sınıf Kimya Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulamasına Yönelik Bir İnceleme: Erzurum Örneği”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı Kimya Eğitim Bilim Dalı, Erzurum
- Yaşar, Ş.** (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Yeşilyaprak, B.** (2006). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yıldırım, M. C.** (2009). “Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya
- Yurdakul, B.** (2004).Eğitimde Davranışlıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4/8), ss. 109-120
- Yurdakul, B.** (2005). *Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: PegemA Yayıncılık

## **EKLER**

EK A: Tez Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2326665  
Konu: Araştırma (Ömer KUÇUK)

09/06/2014

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

- İlgi: a) 09.03.2014 tarih ve 2447 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 05.06.2014 tarih ve 2295343 sayılı oluru

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ömer KUÇUK'un "*Ortaokul Brans Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramını Uygulama Düzeyleri*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınıza ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyuruları araştırmacı tarafından yapınız. İşleri bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçları Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

- EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Bu belge, imzalı haliyle mevsuk olduğu anlaşılmaktadır. www.iletisim.gov.tr adresinde tescil No: 5162-3908/9378-6643 tescilli yazılım ile yapılmıştır.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Destek Şube: Ali Çad. No:13 Çarşıbaşı  
E-Posta: iletisim@meb.gov.tr

A. DALIA VHKİ  
Tel: (0 312) 433 04 00-250  
Faks: (0 312) 433 06 52





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2295343  
Konu: Araştırma (Ömer KÜÇÜK)

05/06/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a)İst. Aydın Üniversitesinin 09.05.2014 tarih ve 2447 sayılı yazısı.

- b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.05.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Ömer KÜÇÜK'ün "*Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramını Uygulama Düzeyleri,* " konulu tezine dair araştırma çalışmasını İlimiz Beşiktaş ilçesi Gaziosmanpaşa ortaokulunda; video kaydı ve gözlem formu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
05/06/2014

Yusuf Ziya KARACA EV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3cbc-76b0-30c9-9c75-51fe kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



## EK B: Gözlem Formu

OKUL ADI:			KONU:			
DERS:			ÖĞRENCİ SAYISI:			
GÖZLEM TARİHİ VE SAATI			SINIF/ŞUBE			
			<b>GÖZLENECEK ÖZELLİKLER</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
<b>Öğretmenin Rolü</b>	1	Ders işleme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan sorular sormakta veya kısa bir sınav yapmaktadır.				
	2	Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır.				
	3	Öğrencilere bilgiyi keşfetme sürecinde rehberlik etmektedir.				
	4	Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak araştırma yapma heyecanı oluşturmaya ve derse katılmaya teşvik eder.				
	5	Öğrencilerin tepki veya isteklerine göre dersi yönlendirmektedir.				
	6	Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir.				
	7	Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır..				
	8	Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir.				
<b>Öğrencinin Rolü</b>	9	Öğrenciler fikirlerini öğretmenden çok sınıfa aktarıyor, savunuyor ve kanıtıyor.				
	10	Sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin açıklamalarını dinler, anlamaya çalışır ve gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade eder.				
	11	Sınıftaki diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim içinde olur.				
	12	Öğrenciler işbirliği içinde çalışır/Grup çalışmaları yaparlar.				
	13	Konu ve kavramları kendi bilgisini kullanarak açıklamaya çalışır ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışır.				
<b>Öğrenme Ortamları</b>	14	Diğer konular, üniteler ve alanlarla ilişki kuruluyor.				
	15	Derste gerekli olan görsel-işitsel araçlar (yazı tahtası, bilgisayar, projeksiyon, harita vb.)				
	16	Gerçek hayattan örneklerle yer veriliyor.				
	17	Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan da yararlanılıyor.				
	18	Ders işleme sürecinde birden çok öğretim yöntem ve tekniğini (Drama, soru-cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.) kullanılıyor.				
<b>Ölçme Değerlendirme</b>	19	Farklı türlerde ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılıyor.				
	20	Öğrenciler kendi kendini veya birbirlerini değerlendiriyor.				
	21	Öğrencilerin yapmış olduğu uygulamalar ve tüm çalışmaların toplandığı ürün dosyası kullanılıyor.				



## ÖZGEÇMİŞ



**Ad-Soyad :** Ömer KÜÇÜK

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 17/09/1981 Ankara

**E-posta :** [omerkucuk01@gmail.com](mailto:omerkucuk01@gmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Lisans:** 2004, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD

### MESLEKİ DENEYİM:

Gaziosmanpaşa Anafartalar İlköğretim Okulu, 2004

Kağıthane Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, 2007

Beşiktaş Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu, 2008

Kağıthane Halk Eğitim Merkezi Sınıf Öğretmeni, 2014