

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI
UYGULAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE
BU YAKLAŞIMI UYGULAMAYAN DAL ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)**

Ahmet KAYA

**İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İnönü Üniversitesi “Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği”nin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı için
öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

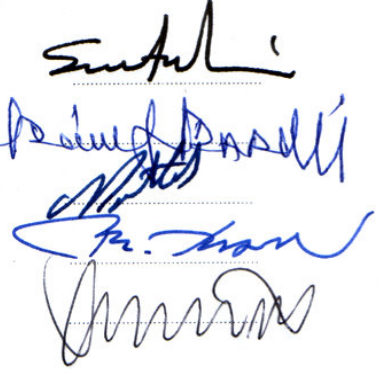
**MALATYA
Ocak, 2008**

Jüri Onay Sayfası

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz **Doktora Öğrencisi Ahmet KAYA** tarafından **Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ** danışmanlığında hazırlanan “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**” başlıklı bu çalışma, Jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi** Bilim Dalı, **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Üye :Prof. Dr. S. Kemal KARTAL
Üye :Prof. Dr. Nevzat BATTAL
Üye :Prof. Dr. Battal ASLAN
Üye :Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ



ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18.03.....2008



Prof. Dr. S. Kemal KARTAL

Enstitü Müdürü

Verdikleri destek için aileme...

ONUR SÖZÜ

Doktora tezi olarak sunduğum “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın, tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde, hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ahmet KAYA
İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi hiç şüphesiz öğretmendir. Çağımızın gereksinim duyduğu toplumsal ve etik değerlere sahip, bilimsel olarak problemlerini çözebilen, eleştiren ve düşünen, sorgulayan, etkin, verimli, üretken, nitelikli ve kendi bilgisini kendisi yapılandıran ve bu sayede değişime etkin katılan bireyler yetiştirebilmek için tüm öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun düşebilecek bireylerin yetiştirilmesinde kullanılacak yaklaşımlardan birisi de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”dır. Bu yaklaşıma göre sınıfın yönetilebilmesi, öğretim etkinliklerinin planlanabilmesi ve öğretim ilkelerinin uygulanabilmesi; bu yaklaşımın felsefesinin ve mantığının öğretmenler tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.

Bu çalışmada; 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke geneline yaygınlaştırılarak ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı” ile karşılaştırılması yapılarak bu iki öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının, eğitim fakültelerindeki, özellikle de eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki, öğretim elemanlarına, Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu alandaki program geliştirme sürecine ve okullarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya çalışan okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yarar sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma, birçok insanın katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, üzerimde çok emeğinin olduğunu düşündüğüm öğretmenlerim Prof. Dr. Battal ASLAN’a ve araştırmanın nicel boyutu yanında nitel yöntemlerle de desteklenmesini önererek daha sağlam temellere oturmasına katkıda bulunan Prof. Dr. S. Kemal KARTAL’a şükranlarımı sunarım. Ayrıca doktora öğrenimim ve tez çalışmam süresince yardımlarını ve teşviklerini benden hiç esirgemeyen, araştırma önerisinin hazırlanması ve tezin yürütülmesi aşamalarında tez danışmanlığımı üstlenerek bana destek olan ve

yol gösteren değerli öğretmenim Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e teşekkür ederim. Araştırma ile ilgili istatistiksel analizlerdeki yardımlarından ve katkılarından dolayı Gaziantep Şahinbey Anneler İlköğretim Okulu Müdürü İbrahim KAYA'ya teşekkür ederim.

Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine ve AR-GE bürosu personeline; ölçeklerin uygulanabilmesi, görüşmelerin ve sınıf gözlemlerinin yapılabilmesine ilişkin "Valilik Olur"larının alınmasındaki yardımlarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Gaziantep ili evreninde çalışmaların yürütüldüğü ilköğretim okulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine de ayrıca teşekkür ederim.

Malatya, Ocak 2008

Ahmet KAYA

ÖZET

Bu araştırmada; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları karşılaştırılmıştır.

Yeterince ön hazırlık çalışması yapılmadan uygulamaya konulduğu eleştirilerine maruz kalan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temele alan öğretim programlarının ilk aşamada sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Ayrıca bir öğretim programının uygulanış biçimi ve başarısı, her Őeyden önce öğretmenlerin bu konudaki tutum ve becerilere ne kadar sahip olduklarına bağlıdır. Çünkü hangi öğrenme yaklaşımı temele alınırsa alınsın öğretim programı uygulamalarının öğretmenler tarafından içselleştirilmesi, öğretim programlarının başarılı olmasındaki temel etkenlerdendir. Nitelikli eğitim için nitelikli öğretim programları ne kadar gerekliyse nitelikli öğretim programları için de nitelikli öğretmen gereklidir ve ön koşuldur.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim I. Kademe (1–5.) sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programlarını uygulamaya başlamıştır. Öte yandan da II. Kademede (6. , 7. ve 8. sınıflar) 2006/2007 öğretim yılında 6. sınıftan başlamak üzere ve birer öğretim yılı arayla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na kademeli geçişi öngörmüştür.

Araştırmada, 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim okulu 1–5. sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile henüz “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başlamayan ve 6. , 7. ve 8. sınıflarda “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya devam eden Türkçe dal 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, iki yaklaşımın karşılaştırılması fırsatı yakalanmıştır.

Araştırmada, 200’ü sınıf öğretmeni, 200’ü Türkçe dal 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.

Araştırmanın analiz aşamasında öncelikli olarak, deneklerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”nin her bir boyutunda almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır, varyansların homojen dağılıp dağılmadığının belirlenebilmesi için Levene’nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene’s Test for Equality of Variances) uygulanmıştır. Yapılan T-testinde varyansların homojen olması durumunda eşit dağılım varsayımı (Equal Variances Assumed), homojen olmaması durumunda da eşit olmayan dağılım varsayımı (Equal Variances Not Assumed) kullanılarak sig (2 tailed) değerlerine bakılmıştır ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı buna göre belirlenmiştir. Benzer biçimde varyansların homojen olması durumunda deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey (SED) açısından anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise varyans analizi yerine Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır, ayrıca bu durumda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için de Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında; sınıf öğretmenlerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda ve özelde de **Sınıf Örgütlenmesi, Öğrenme İklimi, Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi, Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Yapararak Yaşayarak Öğrenme, Öğrenilenlerin Sorgulanması, Öğrenci Gelişimi** boyutlarında olmak üzere Türkçe dal öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri belirlenmiştir.

Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen bulguların, nitel araştırma tekniklerinden olan gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilen bulgular tarafından da desteklendiği görülmüştür.

SUMMARY

In this study, the classroom management approaches of the class teachers implementing “Constructivist Learning Approach” and those of the Turkish branch teachers not implementing this approach was compared.

It was inevitable that there would be some problems at the beginning in the application of the curriculum based on the “Constructivist Learning Approach” being criticized to be implemented without enough pre-studies. In addition, the way how a curriculum is implemented and its success, first of all, depends on to what extent the teachers have attitudes and skills in this sense. For, no matter which learning approach it depends on, that the teachers personalize the implementations of the curriculum is one of the factors affecting its success. The more necessary a qualified curriculum is for a qualified education, the more necessary qualified teachers are for a qualified curriculum. It is even a must.

Ministry of National Education started to implement the curriculum based on the “Constructivist Learning Approach” in the first stage of primary school (1st – 5th grades) in the academic year 2005 – 2006. On the other hand, they decided to implement the curriculum based on the “Constructivist Learning Approach” step by step in the second stage (6th – 8th grades) by means of starting with the 6th grades in the academic year 2006 – 2007 and implementing it every two academic years.

In this study, in the academic year 2005 – 2006, the approaches to classroom management in the Turkish lessons between the class teachers implementing the curriculum based on the “Constructivist Learning Approach” in the 1st – 5th grades of primary school and the Turkish branch teachers who have not yet started to implement the curriculum based on the “Constructivist Learning Approach” in the 6th – 8th grades and who is stil implementing the “Behaviourist Learning Approach” was compared and the effects of these approaches on the primary school teachers’ attitudes towards classroom management was analyzed. This study, carried out in the transition period when these two approaches are being implemented, provided a chance to compare these two approaches.

In the study, 1600 participants, 200 of whom were class teachers, 200 of whom were Turkish branch teachers, 600 of whom were first stage students (3rd – 5th

grades), and 600 of whom were second stage students (6th – 8th grades), were delivered the related instrument. In addition, 15 class teachers, 15 Turkish branch teachers, an one student of each, 30 teachers and 30 students in total, were asked about their thoughts. Classroom observation and document analysis were also conducted. For this reason, the study had both a qualitative and a quantitative aspect.

In the analysis part of the study, first, the arithmetical means and the Standard deviations of the data were calculated in order to find out whether there is a difference between the scores the participants' got from each part of the "Constructivist Learning Approach Instrument". In order to determine whether the variances were distributed homogeneously, Levene's Test for Equality of Variances were used. In the T-test, the sig(2 tailed) scores were analyzed by means of implementing Equal Variances Assumed in the case of the variances' being homogenous, and Equal Variances Not Assumed in the case of their not being homogenous. Whether there was a significant difference between the groups was seen in this way. In a similar way, in the case of the variances' being homogenous, One Way Variance Analysis was used to test whether there was a significant difference between the participants' responses to the items in the instrument in accordance with the socio-economic levels of the schools. In the case of the variances' being not homogenous, Test of Kruskal Wallis H was used instead of the variance analysis. In addition, Test of Mann Whitney U was conducted to see between which groups the difference was.

As a result, the comparison of the attitudes towards the classroom management of the class teachers who implemented "Constructivist Learning Approach" in the Turkish lessons and that of the branch teachers not implementing this approach revealed that, in general, in respect of classroom management applications, and in specific mean, in respect of **Classroom Organization, Learning Climate, Learning Duration and its Evaluation, Using Educational Technology and Learning Environment out-of-School, Multiple Intelligence Areas, Learning by Implementation, Questioning Learning, Student Growth**, the former were superior to the latter.

The data gathered from the qualitative research were supported by the data gathered from such quantitative research tools as observation, interview and document analysis.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	ii
İTHAF.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
SUMMARY	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
ÇİZELGELER.....	xvi
TABLolar.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	10
1.1.1.1. Bir Kavram Olarak Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Constructivism).....	11
1.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Yapılandırmacı Öğretmenlerin Özellikleri	17
1.1.1.3. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	19
1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Uygulanan Programlar ve Felsefi Temelleri.....	20
1.1.2.1. 1924 İlk Mektep Müfredat Programı	20
1.1.2.2. 1926 İlk Mektep Müfredat Programı	21
1.1.2.3. 1936 İlkokul Müfredat Programı	22
1.1.2.4. 1948 İlkokul Müfredat Programı	24
1.1.2.5. 1968 İlkokul Programı	25
1.1.2.6. 1998 İlköğretim Programı	26
1.1.2.7. 2005 İlköğretim Programı	27
1.1.3. Sınıf Yönetimi ve Boyutları	31
1.1.3.1. Fiziksel Düzenleme	33
1.1.3.2. Plan-Program Etkinlikleri	33
1.1.3.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler	33
1.1.3.4. İlişki Düzenlemeleri	33
1.1.3.5. Davranış Düzenlemeleri	34

1.2. Problem Cümlesi	34
1.3. Alt Problemler	34
1.4. Sayılıtlar	35
1.5. Sınırlılıklar	35
1.6. Tanımlar	36
1.7. Kısaltmalar	37
1.8. Araştırmanın Önemi	38

BÖLÜM II

KURAMSAL YAYINLAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	41
2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	64

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Denekler.....	78
3.3. Verilerin Toplanması.....	88
3.4. Veri Toplama Aracı.....	89
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	96
3.5.1. Planlama	95
3.5.2. Uygulama (Görüşme, Gözlem ve Doküman İncelemesi)	97
3.5.3. Analiz	99

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	102
4.2. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Bulgular	118
4.3. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular	132
4.4. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Bulgular	149
4.5. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Bulgular	159
4.6. Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Bulgular.....	168
4.7. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Bulgular	177

4.8.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	187
4.9.	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Benimseme Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri	199
4.10.	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasında Karşılaşılan Olumsuzluklara İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri	201
4.11.	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Sürecinde Etkili Olarak Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri	201
4.12.	Bulguların Nitel Açısından Yorumlanması	202
4.13.	Bulguların Katılımcıların Grup Özellikleri Açısından Yorumlanması	203
4.14.	Bulguların Grupların Dinamikleri Açısından Yorumlanması	204

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.	Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar	206
5.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	206
5.1.1.1.	Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Dal Öğretmenleri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar	207
5.1.1.2.	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	208
5.1.1.3.	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	208
5.1.1.4.	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	208
5.1.1.5.	Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	208
5.1.1.6.	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar	209
5.1.1.7.	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	209
5.1.1.8.	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar	209
5.1.1.9.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	209
5.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	210
5.1.2.1.	Sınıf Öğretmenleri ile Öğrencileri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar	210
5.1.2.2.	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	211
5.1.2.3.	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	211
5.1.2.4.	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	211
5.1.2.5.	Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	212
5.1.2.6.	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar	212
5.1.2.7.	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	212
5.1.2.8.	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar	212
5.1.2.9.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	213
5.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	213
5.1.3.1.	Türkçe Dal Öğretmenleri ile Öğrencileri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar	213

5.1.3.2.	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	214
5.1.3.3.	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	214
5.1.3.4.	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	214
5.1.3.5.	Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	215
5.1.3.6.	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar	215
5.1.3.7.	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	215
5.1.3.8.	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar	215
5.1.3.9.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	216
5.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	216
5.1.4.1.	SED Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar	216
5.1.4.2.	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	218
5.1.4.3.	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	218
5.1.4.4.	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	218
5.1.4.5.	Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	218
5.1.4.6.	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar	218
5.1.4.7.	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	219
5.1.4.8.	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar	219
5.1.4.9.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	219
5.2.	Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar	219
5.2.1.	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	219
5.2.2.	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	220
5.2.3.	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	220
5.2.4.	Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	221
5.2.5.	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar	221
5.2.6.	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	221
5.2.7.	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar	222
5.2.8.	Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	222
5.3.	Öneriler.....	222
5.3.1.	Uygulamacılar İçin Öneriler.....	223
5.3.2.	Araştırmacılar İçin Öneriler.....	226
KAYNAKÇA		228

EKLER	Sayfa
1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	235
2 Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı.....	237
3 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği (Öğretmen).....	238
4 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği (Öğrenci).....	241
5 Görüşme ve Gözlem Uygulaması Yapılmasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı....	244
6 Görüşme İstek Formu.....	245
7 Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu.....	246
8 Türkçe Dal Öğretmeni Görüşme Formu.....	248
9 I. Kademe Öğrenci Görüşme Formu.....	250
10 II. Kademe Öğrenci Görüşme Formu.....	252
11 Sınıf Gözlem Formu.....	254
12 Geçerlik Güvenirlik Analizi	255
13 Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Ölçek Uygulanan Okullar Listesi.....	256
14 Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Gözlem ve Görüşme Uygulaması Yapılan İlköğretim Okulları Listesi.....	259
15 YÖYÖ (Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği), Boyutlara Göre Denek Algılarının Analiz Sonuçları	260
16 Sınıf Öğretmeni Görüşleri.....	238
17 I. Kademe Öğrenci Görüşleri.....	285
18 Türkçe Dal Öğretmeni Görüşleri.....	294
19 II. Kademe Öğrenci Görüşleri.....	299

ÇİZELGELER LİSTESİ

NO	Sayfa
1- Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	19
2- Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem Büyüklükleri)	78
3- Gaziantep İli; İl Geneli İlköğretim Okulu, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	81
4- Gaziantep İlinin ve Merkez İlçelerinin Sınıflar Bazında Öğrenci Sayıları.....	81
5- Gaziantep İli Merkez İlçelerinin Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Dal Öğretmeni Sayıları.....	82
6- Gaziantep İli Merkez İlçelerinin SED (Sosyo-Ekonomik Düzey)'e Göre Okul, Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Dal Öğretmeni Sayıları.....	82
7- Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Merkez İlçelerin Sınıf Bazında Öğrenci Sayıları (Örneklem Seçilen 100 İlköğretim Okulundaki)	83
8- Tabakalı Örneklem Yöntemiyle Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	84
9- SED Değişkenine Göre Görüşme ve Gözlem Uygulamaları Yapılan Öğretmen Evreni	86
10- SED Değişkenine Göre Görüşme ve Gözlem Uygulamaları Yapılan Öğrenci Evreni	86
11- Görüşme Uygulamaları Yapılan Öğretmen ve Öğrenci Örneklemi.....	87
12- Gözlem Uygulamaları Yapılan Öğretmen ve Öğrenci Örneklemi.....	87
13- Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları.....	90
14- Ölçek Uygulaması Yapılan Denek Sayıları.....	91
15- Ölçek Uygulaması Yapılan Deneklerin Dallarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Sayıları.....	91
16- Ölçek Uygulaması Yapılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayıları.....	92
17- Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sayıları.....	92
18- Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sayıları.....	93

TABLolar LİSTESİ

NO		Sayfa
1	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	102
2	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi Sonuçları (t-Testi).....	103
3	Sınıf Örgütlenmesi İlişkin Gözlem Verileri.....	104
4	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-Testi).....	105
5	Kaynak Kullanırma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	106
6	Yerleşim Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	108
7	Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	110
8	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-Testi).....	112
9	Kaynak Kullanırma ve Yerleşim Düzeni Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	113
10	Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	115
11	Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi).....	116
12	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	118
13	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi).....	119
14	Sınıfların Öğrenme İklimine İlişkin Gözlem Verileri.....	120
15	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	121
16	Sınıfta Demokratik Bir Ortamın Oluşmasını Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	122
17	İletişim ve Motivasyon Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	123
18	Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	124
19	Eleştirel Düşünmenin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	125
20	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	126

NO		Sayfa
21	Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	127
22	İletişim ve Motivasyon Sağlama Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	128
23	Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	129
24	Eleştirel Düşünmenin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	130
25	Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi).....	130
26	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	133
27	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi).....	133
28	Sınıflardaki Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesine İlişkin Gözlem Verileri.....	135
29	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	136
30	Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	136
31	Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	137
32	Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	138
33	Aktif Uygulamalar Yaptırılması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	138
34	Velilerin Bilinçlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	139
35	Öğrencilerin Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	140
36	Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	141
37	Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	142
38	Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	142
39	Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	143
40	Aktif Uygulamalar Yaptırılması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	144

NO	Sayfa
41 Velilerin Bilinçlendirmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	145
42 Öğrencilerin Değerlendirilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	146
43 Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi)	146
44 Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	149
45 Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi).....	150
46 Sınıflarda Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına İlişkin Gözlem Verileri.....	151
47 Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	152
48 Eğitim Teknolojisinin Kullanımı Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	152
49 Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	153
50 Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	154
51 Eğitim Teknolojisinin Kullanımı Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	155
52 Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	156
53 Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi).....	157
54 Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	160
55 Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi).....	160
56 Sınıflardaki Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verileri.....	162
57 Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	163
58 Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	163
59 Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	164
60 Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	164

NO		Sayfa
61	Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	165
62	Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	166
63	Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi).....	166
64	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	168
65	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi Sonuçları (t-testi).....	169
66	Sınıflardaki Yaparak Yaşayarak Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verileri.....	170
67	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	171
68	Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	171
69	Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	172
70	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	173
71	Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	174
72	Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	175
73	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis-H testi).....	175
74	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	177
75	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi).....	178
76	Sınıflarda Öğrenilenlerin Sorgulanmasına İlişkin Gözlem Verileri.....	179
77	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	180
78	Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	181
79	Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	182
80	Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	183

NO	Sayfa
81 Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	184
82 Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	185
83 Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (t-testi).....	185
84 Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular.....	187
85 Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)...	188
86 Sınıflardaki Öğrenci Gelişiminin Sağlanmasına İlişkin Gözlem Verileri.....	189
87 Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	190
88 Öğrencilerin Ödüllendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	191
89 Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	192
90 Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	193
91 Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi).....	194
92 Öğrencilerin Ödüllendirilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	195
93 Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	196
94 Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri.....	197
95 Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (t-testi).....	197
96 “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumlu Etkilerine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri.....	199
97 “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumsuz Etkilerine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri.....	201
98 “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimi Sürecinde Etkili Olarak Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri.....	202
99 Betimsel Değişkenlerin Araştırmada Ele Alınan Boyutlar Bağlamındaki İstatistikî Analizi.....	205

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu açıklanmış; sonra ana ve alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

20. yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren ivme kazanmaya başlayan küreselleşme hareketleri, birçok alanda hızlı bir değişime ve dönüşüme yol açmıştır. Bu hızlı değişimin ve dönüşümün etkileri ve yansımaları; eğitimden sağlığa, sosyal yaşamdan teknolojiye kadar birçok alanda görülmektedir. Günümüzdeki ekonomik, teknolojik, sosyal vb. alanlardaki kalkınmışlığın ve gelişmişliğin en önemli göstergelerinden birisi olan eğitim alanı da bu hızlı dönüşüm ve değişimden kendi payına düşeni almaktadır.

Eğitim hakkı, anayasal bir hak olduğu kadar sosyal hukuk devletinin de yerine getirmesi gereken en önemli görevlerdendir. Bunların yanı sıra eğitim günümüzde; üretimi, etkililiği, verimliliği ve kaliteyi artıran en önemli ekonomik faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu durum ülkelerin hızlı kalkınmalarında ve gelişmelerinde eğitimin âdeta bir katalizör rolü oynadığının da en önemli göstergesidir. Örneğin, “İkinci Dünya Savaşı”ndan yenik ve harabe durumda çıkan Japonya ve Almanya gibi ülkeler, yetişmiş ve eğitilmiş insan güçleri sayesinde kısa sürede toparlanmışlar ve dünyanın sayılı ekonomileri arasına yeniden girmişlerdir.

Ülkelerin daha ileriye gidebilmeleri eğitimle olanaklıdır. Türkiye gibi çağdaş medeniyet seviyesine çıkmak ve onu geçmek ülküsü olan bir ulusun, eğitim alanındaki gelişmeleri sürekli olarak takip etmesi ise yaşamsal öneme sahip bir zorunluluktur.

Ayrıca eğitim, siyasal, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve kaynaşmanın temelidir ve bu alanlardaki değişim ve dönüşümlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır.

Günümüzde küreselleşme süreci ile birlikte bilgi toplumuna geçiş süreci de yaşanmaya devam ederken, bilginin önemi hızla artmakta ve dolayısıyla “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmekte ve tekrar tekrar sorgulanmaktadır.

Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini de hızlandırmaktadır. Bilim adamlarınca yapılan bilgi toplumu kestirimlerinde, bilgi toplumunda sosyal değişmelerin hızlanacağı, ekonomik büyümenin hızlanacağı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunun iyileşeceği ve kültürel etkileşimin artacağı vb. gibi ortak noktalarla karşılaşılmaktadır.

Bilgiye yapılacak olan yatırım, bilgi toplumuna geçişin ön koşullarından birisidir. Bu nedenle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin, âdeta bir sıçrama yaparak bilgi toplumu hâline bir an önce dönüşmesi için bilgiye ve insan kaynaklarına yatırım yapması ve eğitim alt yapısını bir an önce iyileştirmesi zorunluluğu vardır.

Eğitim süreci artık “yaşam boyu öğrenme”yi esas alan bir yaklaşımla, okulların sınırlarını çoktan aşmış durumdadır. Bu durumda eğitimin başarısı, uluslararası alanda rekabet ortamına uyum sağlayabilecek, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini bilen, kendi bilgisini kendisi yapılandırabilen, piyasa ve meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitim anlayışıyla yetiştirilmiş, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran insan tipini oluşturabilmesiyle orantılı olacaktır. Gelişmiş ülkeler bu insan tipini yetiştirecek eğitim sistemini oluşturabilmenin arayışı ve çabası içerisinde olduklarıdır.

Avrupa Birliği’ne üyelik hedefini her zaman vurgulayan ve bunu bir devlet siyasası hâline getirmiş olan Türkiye, gerek “Kalkınma Plânlarında” gerek AB’ye sunduğu “Ulusal Uyum Programları”nda eğitimde niteliğin artırılması için çalışmalar yapacağını belirtmekte ve bu yönde de adımlar atmaktadır.

Bugün ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde yüzde 100’e ulaşmış olduğu hâlde, bu oran 2006–2007 öğretim yılı itibarıyla ülkemizde ilköğretimde yüzde 96, orta öğretimde ise yüzde 87’dir. Yükseköğretimdeki

okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama yüzde 43 iken, bu oran ülkemizde yüzde 29 seviyesindedir. Bu durumuyla eğitimimizin kalitesi, uluslararası geçerliliği ve kabul edilirliliği sorgulanır durumdadır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>).

Gelişmiş ülkelerin çoğu, yaşanan bu hızlı değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmek için eğitim alanında sürekli bir reform dalgası yaşamaktadırlar ve ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileride oldukları hâlde, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojiye bağlı değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar (<http://ttkb.meb.gov.tr/>).

Eğitime karşı âdeta bir talep patlamasının yaşandığı Türkiye’de son yıllarda sosyal, ekonomik, siyasal alanlarda ve bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir ve bu konularda önemli atılımlar yapılmaktadır. Bu durum birçok alanı etkilediği gibi doğal olarak eğitim sistemini de etkilemektedir. Eğitimin kendinden beklenen işlevlerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür (<http://ttkb.meb.gov.tr/>):

- *Her çocuğun, eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,*
- *Çocuğun, okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması,*
- *Ekonominin iş gücü talebiyle, eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle getirilmesi,*
- *Eğitimin toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.*

Eğitimin yukarıda belirtilen işlevlerini yerine getirilebilmesinin belli başlı ön koşulları da şöyle sıralanabilir:

- *Öğretim programlarının yenilenmesi,*
- *Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması,*
- *İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması,*
- *Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi,*

- *Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi,*
- *Anne-babaların bilinçlendirilmesi,*
- *Okulların fizikî koşullarının iyileştirilmesi,*
- *Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi vb.*

Sözü edilen ön koşulların eş zamanlı olarak etkili bir yaklaşımla ele alınması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretim programlarının çağdaş gereksinimlere yeniden göre düzenlenmesi, oluşturulması düşünülen diğer koşullara zemin oluşturması bakımından önceliklidir. Bu yüzden Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışma başlatmıştır. Sözü edilen bakış açısıyla devam eden program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtulmuştur (<http://ttkb.meb.gov.tr/>):

- *Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.*
- *Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.*
- *Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.*
- *Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.*

Türk Eğitim Sistemi'nin ezberci, günlük hayattan kopuk ve öğretmen merkezli olduğuna dair yüzlerce şikâyet “Neden bir yenileşmeye ihtiyaç duyuldu?” sorusunun cevabı olarak verilebilir. Bugüne gelinceye kadar bu şikâyetlere çözüm olarak çok sayıda proje geliştirilmiş ancak bunlar geçici çözümler olduğu için istenilen düzeyde sonuç alınamamıştır.

Selçuk (2005)'a göre bunun temel nedeni, geliştirilen projelerin yetersizliği değil, hayatiyet kazanabilecekleri bir eğitim alt yapısının bulunmamasıdır. Geliştirilen her yeni proje, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı ve eğitim sistemiyle uyumlanmış ve bu yüzden başarılı olamamıştır. Sorun yalnızca öğretim programlarıyla da sınırlı değildir. Elbette yalnızca öğretim programlarını değiştirmek yaşanan sorunları çözmeye yeterli olmayacaktır. Öğretmen yetiştirme, ders kitapları, öğretim materyalleri, e-portal ihtiyacı, öğretimsel yazılım desteği, okulların fiziksel koşulları ve benzeri daha birçok değişken ezberci ve niteliksiz eğitimi tetiklemektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr/>).

İşte bu nedenle, genelde Millî Eğitim Bakanlığı, özelde de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sistemin kritik öğelerinin tümünü eşzamanlı bir şekilde projelendirme çabalarına girişmiş bulunmaktadır. Öğretim programları çerçevesinde yapılan bu çalışma, Millî Eğitim’de yapılması düşünülen köklü değişikliklere ilişkin ana projenin sadece öğretim programlarıyla ilgili olan bir alt projesidir

Hemen hemen gelişmiş tüm ülkeler Toffler’in deyimiyle “Üçüncü Dalga” olarak nitelendirilen bilgi toplumuna geçiş sürecine tam uyum sağlayabilmek için, son birkaç yıldır bir eğitim reformu girişimi başlatmış bulunmaktadır. Ayrıca son derece geniş kapsamlı olan bu reform dalgası, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin doğurduğu bir zorunluluğun da sonucudur.

Selçuk (2005)'a göre, ne yazık ki geçtiğimiz on yıllarda, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, dünyada gerçekleştirilmiş olan eğitim reformlarının hemen hepsini ülke olarak görmezlikten gelmiş durumdayız. Bunun doğal bir sonucu olarak, dünyayla entegre olamamış, eğitim-üretim bağlantısını kuramamış, millî ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan, üzerindeki fonksiyonlarını icra edemeyen bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Günümüzde yaşanan küreselleşmenin baskısı, sistemin yetersizliğini iyice açığa çıkarmaktadır. Küreselleşme bugün millî ve yerel olan her şeyi

tehdit eder hâle gelmiştir. 50 yıl sonra millî kültürlerin, yerel zenginliklerin güçlü bir şekilde varlığını sürdürebilmesi küresel olanla millî olanın, dengeli konfigürasyonuna bağlıdır. Öğretim kademeleri bir bayrak direğine benzetilecek olursa, bayrak direğinin üst kısmı yüksek öğretim, alt kısımları ise ilk ve orta öğretimdir. Yüksek öğretim doğası gereği, küreselleşmenin savrulma alanı içindedir. Bologna Deklarasyonu, öğrenci dolaşımı, uluslararası meslek standartları vb. etkenler bunu gerektirmektedir. Ancak, ilköğretim ve orta öğretim, ulusal savunma mekanizmalarının, kültür direnç hatlarının kurulması gereken yerlerdir. Aksi bir durum 20–30 yılda küresel olanın millî olanı yok etmesine neden olabilir. Bunun önüne geçmede Atatürk'ün, Türkiye Cumhuriyeti projesini kurgularken uyguladığı strateji, yol gösterici olacaktır. Bilindiği gibi o, dil, tarih, coğrafya ve sanatı millî zemine oturtmuş; bununla birlikte, bilim zihniyetini temsil eden “muasır medeniyet”i, ülkenin vizyonu hâline getirmek suretiyle de ulusaldan evrensele ilkesini izlemiştir. Bu iddiayı sürdürebilmek için, gelecek on yıllardaki eğilimleri iyi okumak ve özgün bir insan modeli tasavvur etmek zorunludur. Bu tasavvurun eğitim felsefesi temelini oluşturarak bir an önce eylem planına geçmek vazgeçilmez bir önceliktir. Ezberci yaklaşım yerine, yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğretim programlarının yenileştirilmesiyle ilgili yapılan çalışmalar, söz konusu önceliğin bir yansımasıdır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>).

Eğitimde çağı yakalama hatta ötesine geçme amacını taşıyan öğretim programları değişikliklerine ilişkin çalışmalara başlarken bazı ilkelerle yola çıkılmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>). Bunlar;

1. *Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda Atatürk'ün çizdiği vizyonu esas almak,*
2. *Dünyadaki gelişmeleri dikkate almak,*
3. *AB normlarını gözden geçirmek,*
4. *Anayasal ve yasal çerçevede öngörülen insan yetiştirme modelini dikkate almak,*
5. *Bilim zihniyetini yapılan çalışmaların merkezine oturtmak,*
6. *Katılımcı bir yaklaşım izlemek,*
7. *Uygulamacıların görüşlerini öne çıkarmaktır.*

Öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına başlamadan önce, eğitim sistemi bütüncül bir bakış açısıyla yeniden ele alınmış ve “nasıl bir insan modeli?”

sorusu yukarıda belirtilen ilkeler çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için, anayasa, yürürlükteki yasalar, tüzükler, genelgeler, yönergeler, yönetmelikler, kalkınma planları, şûralar, akademik tezler, araştırmalar vb. kaynaklar yeniden gözden geçirilmiştir. 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından sonra geçilmesi düşünülen 12 yıllık zorunlu eğitim vizyonu ile hareket edilerek öğretim kademeleri ve bu kademeler arası geçişler bütünsel olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen iş ve işlemler gerçekleştirilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr/>):

1. *Dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiştir.*
2. *PISA, TIMMS, PIRLS vb uluslar arası araştırmalar sonuçları itibariyle değerlendirilmiştir.*
3. *114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgularından yararlanılmıştır.*
4. *37 sivil toplum kuruluşu Başkent Öğretmenevi'ne davet edilerek programlar hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır.*
5. *25 sivil toplum kuruluşuna resmî yazı yazılarak görüşleri istenmiştir.*
6. *Toplam 2.133 öğretmenin görüşleri programların çeşitli aşamalarında dikkate alınmıştır.*
7. *Programlar hazırlanırken 697 müfettişin görüşleri programa yansıtılmıştır.*
8. *9.192 velinin çeşitli programlara ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır.*
9. *Programlar hazırlanırken öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuş ve 26.304 öğrencinin görüşleri dikkate alınmıştır.*

Bu çalışmanın getirdiği belli başlı yenilikler ve değişiklikler ana başlıklarıyla aşağıdaki gibi özetlenebilir (<http://ttkb.meb.gov.tr/>):

1. *1940'lardan beri ilk kez eğitim programları uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.*
2. *Katı davranışçı program anlayışından bilişsel (kognitif) ve yapılandırıcı (konstruktif) bir yaklaşıma geçilmiştir.*
3. *Okul öncesi, ilköğretim ile genel orta öğretim ve meslekî orta öğretim, bir amaç birliği içinde yeniden tasarlanmıştır.*
4. *Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır.*

5. *İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir.*
6. *Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.*
7. *Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefi temeli oluşturulmuştur.*
8. *Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için yedi ortak beceri saptanmıştır.*
9. *Her bir dersin 12 yıllık ilk ve orta öğretim için kavram analizleri yapılmıştır.*
10. *Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.*
11. *Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer gelişimi, girişimcilik, afet bilinci ve deprem gibi ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir.*
12. *Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır.*
13. *Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu neden-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.*
14. *Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan çıkarılmış, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.*
15. *Çeşitli semboller marifetiyle programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.*
16. *Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir.*
17. *Türkçe'ye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir.*

Şüphesiz yapılması düşünülen yenilikler ve değişiklikler bunlarla sınırlı ve durağan değildir. Bu yeniliklerin dışında da birçok konuda farklı yaklaşım ve uygulamaları içeren çalışmalara yer verilmektedir ve uygulama sürecindeki gereksinimlere göre yer verilecektir. Elbette öğretim programlarının değişmesi tekil olarak ele alındığında istenilen ve ulaşılması gereken amaçların gerçekleşmesi için hiçbir zaman yeterli değildir. Ayrıca program geliştirme süreci gibi dinamik bir sürece ilişkin olarak dönütlerin sürekli olarak alınması ve sürecin tekrar tekrar ve yeniden

düzenlenmesi gereksinimi vardır. Bu sebeple, MEB tarafından öğretim programları değişikliklerini destekleyecek başka projeler de hayata geçirilmektedir. Bunlardan birkaçını şöyle sıralamak mümkündür (<http://tkb.meb.gov.tr/>):

- *Ders kitaplarının uluslararası kitap yazma standartlarına göre yeni bir bakış açısıyla hazırlanması,*
- *Ders kitaplarının öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarıyla birlikte set olarak başvurusunun yapılma koşulunun getirilmesi,*
- *Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme stilleri, çoklu zekâ, öğrenci merkezli sunuş stratejileri, otantik ölçme-değerlendirme vb. konularda 20 kitapçığın hazırlanıp İnternet ortamında ve kitap olarak öğretmenlerimizin hizmetine sunulması,*
- *Hizmet içi eğitimde uzaktan öğretim modellerinin yaygınlaştırılması,*
- *Eğitici çalışmalar, eğitsel kollar ve belirli günler-haftalarla ilgili mevzuatın güncellenmesi ve müfredatla ilişkili hâle getirilmesi,*
- *İlköğretimin mesleki öğretimle ilişkilendirilmesi,*
- *Ana dersleri destekleyecek öğretim yazılımlarının 2005 yılından itibaren öğrenci ve öğretmenlere ücretsiz olarak verilmesi,*
- *2005 sonuna kadar internet alt yapısının tamamlanması,*
- *E-Portal hazırlanması ve yüz binlerce sayfa dokümanın hazır hâlde internet ortamında sunulması.*

Yapılan ve yapılması düşünülen projelerin, Türk Eğitim Sistemi'nde bilgi toplumuna yönelik ciddi bir dönüşümün gerçekleşeceğinin habercisi olduğu söylenebilir.

Değiştirilen öğretim programları birçok yönden eskisinden farklı özelliklere sahiptir. Ancak yeni öğretim programları değişikliklerine ilişkin süreç devam etmekte dönütler alınarak düzeltmeler yapılmaktadır. Elde edilecek yeni bilimsel bulgulara göre bu programların da değişmesi kaçınılmazdır.

Bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları değişmektedir. Her alanda olduğu gibi daha işlevselini, etkilisini ve verimlisini arama çalışmaları yönetimde de görülmektedir. Bu arayış ürünün kalitesini

artırma yanında yönetimin kalitesini artırmayı da içermektedir. Etkili ve verimli bir yönetimin, ürünün kalitesini de artıracacağı düşüncesi her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Yönetimin etkililiği ve kalitesi insanların ve insanların içinde bulunduğu hayatın da kalitesine ve refahına hizmet etmektedir. Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır. Ülkeler, eğitim sistemlerini uyarlama ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine uygun bir eğitimi gerçekleştirme çabası içindedirler (Çelik, 1995, s.557).

Sınıf yöneticileri olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları ve bunların yansımaları; başta kendi öğrencileri olmak üzere okul yönetimi, öğrenci velileri ve okul çevresi üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim dizgesinin ilk kademesini nasıl okullar oluşturuyorsa, okulların ilk kademesini de sınıflar oluşturmaktadır. Bu nedendir ki bu kadar önemli görevler yapmakta olan sınıf yöneticileri olan öğretmenlerin belirli niteliklere ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programları temelinde başlayan yenileşme ve gelişme hareketlerinin, özellikle öğrenci merkezli olmaları ve öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik yapacak olmalarının, sınıf yönetimi sürecini doğrudan etkileyeceği ve öğretmenlerin alışageldikleri rollerini değiştireceği aşikârdır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim 1–5. sınıfların Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim 6–8. sınıflarda ise bu yaklaşıma birer öğretim yılı arayla kademeli geçiş planlanmıştır. Bu yüzden yapacağımız bu araştırma, MEB tarafından 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ve “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programları değişikliklerinin sınıf yönetimine etkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik uygulamalı bir araştırma olacaktır.

1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Günümüzde sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci baş döndürücü bir hızla devam etmekte ve bu durum hayatı gittikçe daha da karmaşık hâle gelmektedir. Belirli bir bilgi birikimine sahip olan gelişmiş ülkelerin lehine olan bu durum, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin ise aleyhine sonuçlar doğurmaktadır.

Eğitim kurumları bu gelişmelere paralel olarak, çok önemli görevler ifa etmek zorundadırlar. Kendilerine emanet dilen nesli bulunulan kuşağın değil bir sonraki kuşağın gereksinimlerine göre yetiştirmek zorunluluğu bu görevlerin başta gelenlerindenidir. Bireyleri retken, sorgulayan, düşünen, eleştiren, kendi bilgisini kendisi yapılandırabilen ve sürekli kendini yenileyebilen bir duruma getirmek eğitim kurumlarının en başta gelen amaçları arasında olmalıdır.

Okullarımızda uygulanagelmekte olan klasik ve gelenekçi ğretim anlayışı günün koşullarına uygun vatandaşlar yetiştirilememesinin önündeki en önemli engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu, 2005, s.256).

“Davranışi ğrenme Yaklaşımı”nda ğretmen merkezdedir ğrenci ise bu anlayışta edilgen durumdadır. Bu yaklaşımda öğrencilerden istenen ve beklenen davranış, ğretmen tarafından ders kitaplarına bağlı olarak anlatılan bilgilerin, fazla sorgulanmadan ve eleştirilmeden birebir ezberlenmesidir. Öğrencilerin beyni bilgi deposu gibi görülmekte ve gerekli gereksiz ayrımı yapılmadan sürekli yeni bilgiler doldurulmaktadır.

“Yapılandırıcı ğrenme Yaklaşımı”nda ise davranışi yaklaşımın tersine, ğrenci ğretim sürecinin merkezindedir, ğretmen ise bir rehber ve yönlendiricidir. Kaynak eşitliliği içerisinde anlatılan öz bilgiler; sorgulanarak ve eleştirel bir bakış açısıyla nedenleriyle, niinleriyle araştırılarak öğrenilmektedir. Bu öğrenmeler de sonraki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır.

1.1.1.1. Bir Kavram Olarak Yapılandırıcı ğrenme Yaklaşım (Constructivism):

Yapılandırıcı ğrenme Yaklaşımı (Constructivism) kavramı, dilimize birçok şekilde çevrilmektedir. Örneğin bu kavram; “yapılandırıcılık” “yapılandırıcılık”, “yapısalcılık”, “yapısalcı yaklaşım”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı kuram” “oluşturmacılık”, “oluşturmacı öğrenme tasarımı”, “oluşturmacı yaklaşım”, “inşacılık”, “kurmacılık”, “yeniden kurmacılık”, “konstraktivist yaklaşım”, “bütünleştirici öğrenme”, “zihinde yapılanma” olarak da Türkçe’ye tercüme edilmektedir. Bu yaklaşımın dayandığı varsayım özetle şudur: “ğrenenler kendi bilgilerini kendileri oluşturmaktadır.”

Perkins (1995)'e göre yapılandırmacılık, öğrenenlerin nasıl öğrendiklerine ilişkin bir yaklaşım olarak gelişmeye başlamış, fakat zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâlini almıştır. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nda bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002, s.49).

Yapılandırmacılık kavramının tarihsel olarak Immanuel Kant’a kadar uzandığı görülür. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın gelişiminde ve bir öğrenme yaklaşımı olarak günümüze kadar gelmesinde etkili olan bilim adamlarının bazıları şunlardır: Granbattista Vico, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Semyonovich Vygotsky, William James...

Bir öğrenme ve bilme yolu olan yapılandırmacılık; bilginin bizzat öğrenen tarafından, kendi deneyim ve yaşantıları üzerinde şekillendirildiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenenler, eski bilgi ve tecrübelerinin ışığında yeni karşılaştıkları bilgileri bizzat kendileri oluşturur ve yapılandırır. Öğrenme, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu bizzat üzerine aldığı etkin, üretken ve yaratıcı olduğu bir eylem olarak algılanmaktadır (Demircioğlu, 2005, s.257). Öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998, s.69).

Yapılandırmacılığın dayandığı temel ilkeler Driver ve Oldham’a göre (Aktaran Demircioğlu, 2005, s.258) göre aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- *Öğrenciler aktif olarak öğrenenler olarak görülür.*
- *Öğrenciler bizzat kendi fikirlerini sınıfa taşırlar.*
- *Bilgi bizzat öğrenen tarafından ve sosyal biçimde öğrenilir.*
- *Öğretmenler bilgi ve öğrenme konusundaki fikirlerini sınıfa getirirler ve bu durum onların öğretim şekillerine yansır.*
- *Öğretim bilgilerin aktarımını içermez, ancak sınıfta durumların organizmesini gerekli kılar.*
- *Eğitim programları öğrenilmesi gereken bir şey değildir. Eğitim programları kaynak ve öğrenme programıdır ve bu programın ışığı altında öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar.*

Orlich ve Arkadaşlarına (1998) ve Gatt'a (2003) (Aktaran Demircioğlu, 2005, s.258) göre yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan dört temel unsur ve açılımı şöyledir:

1. *Önceki Deneyimler: Öğrenenler önceki bilgi ve inançlarını sınıfa getirirler. Öğrenme öğrenenlerin daha önce oluşturdukları bilgi ve belgeler üzerine odaklanır.*
2. *Bilginin Kişisel Olarak Oluşturulması: Öğrenenler öğrendikleri bilgileri bireysel olarak oluşturmak durumundadırlar.*
3. *Bilginin Sosyal Olarak Oluşturulması: Bilgi karşılıklı etkileşim içinde paylaşıldığı ve ortak bir sonuca varıldığı takdirde öğrenilir. Bu çerçevede, işbirliğine dayalı öğrenme ve tartışma sosyal yapılandırmacılıkta ön plana çıkan öğretim etkinlikleri arasındadır.*
4. *Değişen Öğretmen ve Öğrenci Roller: Geleneksel öğretim anlayışına nazaran yapılandırıcı anlayışta öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir. Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade sınıf içinde öğrenmeyi hızlandırıcı ve yönlendirici konumundadır. Başka bir deyişle, öğretmenin hazırlamış olduğu aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler, bilgiyi bizzat kendileri oluşturmalıdırlar.*

Farklı yazarlara, yorumlara ve bakış açılarına göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

Borich ve Tombari (1997)'ye göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Öğrenme aktiviteleri ve öğretim önemli konular etrafında toplanır.*
2. *Önceden öğrenilmiş olanlar bu modelde çok önemlidir.*
3. *Önceden öğrenilenlerin yeterliliği sınanmalıdır.*
4. *Bu modelde belirsizliğe ve karmaşıklığa yer vardır.*
5. *Öğrenciler öğrenmeyi öğrenirler.*
6. *Öğrenme birlikte gerçekleştirilen bilişsel bir macera olarak görülür.*
7. *Öğrencinin bilgiyi kazanması ders içinde değerlendirilir.*

Brooks ve Brooks (1993)'a göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Ders programı sunulurken büyük kavramlar vurgulanır.*
2. *Öğrencilerin soruları ile öğrenmenin yönetilmesi çok önemlidir.*
3. *Aktivitelerde "orijinal materyallerin ve verilerin" kullanılmasına ve "manipulative" denilen kurgu şablonlarının kullanılmasına çalışılır.*
4. *Öğrencilere gerçek dünya ile ilgili kuramcılar gözüyle bakılır.*
5. *Öğretmenler öğrenme ortamında etkileşimi sağlamak için rehber olurlar.*
6. *Öğretmenler gelecekteki dersleri düzenlemek için öğrencilerin görüşlerine başvururlar.*
7. *Ölçme değerlendirme öğretim ile iç içedir. Öğrenci sunuları ve portfolyolarıyla yapılır.*
8. *Öğrenciler esas olarak ekip çalışması yaparlar*

Driscoll (1994)'a göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Bu model özgün aktiviteler içeren kompleks öğrenme ortamları sunar.*
2. *Öğrenme sürecinin temel parçası olarak sosyal uzlaşma becerilerine odaklanır.*
3. *Öğretim ortamını farklı perspektiflerle oluşturur.*
4. *Farklı medya ortamları ve ifade ortamlarının kullanılmasına olanak sağlar.*
5. *Üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini sağlar.*
6. *Öğrenci merkezli öğretim ortamı sağlar.*

Eggen ve Kauchak (1997)'a göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Öğrenme aktiviteleri gerçekçi problemler etrafında kurgulanır.*
2. *Yeni bilgiler öğrencinin o ana kadar kazanmış olduğu deneyimler ile ilişkilendirilerek öğrenilir.*
3. *Sınıfta "birlikte öğrenen bir topluluk" atmosferi yaratılır.*

Jonassen (1991)'e göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Öğrenme ortamlarının içine yerleştirileceği gerçekçi durumlar yaratılır.*
2. *Gerçek problemlerin çözümüne yönelik gerçekçi yaklaşımlar benimsenir.*
3. *Öğretmen bu stratejilere yardımcı olan bir rehberdir.*
4. *Kavramsal ilişkiler vurgulanır, içeriğin farklı perspektifleri tartışılır.*
5. *Eğitim hedefleri empoze edilmez tartışılarak kabul edilir.*
6. *Değerlendirme kendi kendini analiz gibi yorumlanır.*
7. *Gerçeğin farklı perspektiflerden yorumlarını yansıtmaya yönelik öğrenme araçları ve ortamları kullanılır. Bir tek doğru olmadığı fikri vurgulanır.*
8. *Öğrenmenin yönetimi ve kontrolü öğrencidedir.*

Wilson ve Cole (1991) 'a göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Öğrenme aktiviteleri zengin gerçek problem çözme ortamlarına yerleştirilmelidir.*
2. *Yapay akademik ortamlar yerine özgün gerçek ortamlar kullanılır.*
3. *Öğrenci kontrolde dir.*
4. *Yanlı şlardan yararlanır (http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/hndbkch.html).*

Honebein (1996)'e göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın özellikleri şunlardır:

1. *Bilgiyi üretme süreçlerini kazandırır.*
2. *Farklı perspektiflerin algılanmasını kazandırır.*
3. *Öğrenme gerçek ortamlarda yaşanır.*

4. *Öğrenme ortamlarında kendi fikirlerinize sahip çıkma öğrenilir.*
5. *Öğrenme bir sosyal deneyimdir.*
6. *Farklı sunu biçimleri desteklenir.*
7. *Bilgiyi yeniden yapılandırma ve yaratma sürecinde kendinin farkına varma öğrenilir (<http://quotes.internetl.net/?cat=37>).*

Orlich ve Ark. (1998)' a göre "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın genel özellikleri sekiz ana maddede toplanabilir:

1. *Öğrenme önceki düşünce ve fikirlere bağlıdır.*
2. *Öğrenenler kendi anlamlarını oluşturmalıdır.*
3. *Öğrenme öğrenenlerin tartışma sonucunda anlaştıkları ve mutabık kaldıkları sonuçlara bağlıdır.*
4. *Etkili öğrenme, öğrencilerin varolan bilişsel yapılarını bilmeyi ve bu yapılarla uygun öğrenme etkinliklerini sağlamayı gerekli kılar.*
5. *Öğretmen bir veya birden fazla stratejiyi kullanarak öğrencilerin kavramsal değişimini hızlandırır.*
6. *Kavramsal değişimin anahtar unsurlarına özel öğretim yaklaşımları aracılığıyla hitap edebilir.*
7. *Öğrenme etkinliklerinde bilginin doğrudan depo edilmesinden ziyade; nasıl öğrenildiği başka bir deyişle öğrenmenin öğrenilmesi gerekmektedir.*

Akar ve Yıldırım (2004), yapılandırmacı sınıf ortamıyla ilgili yaptıkları araştırmalarında yapılandırmacılığa dayalı etkinliklerde aşağıdaki öğretim yaklaşımlarının kullanımını önermektedirler (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildirler/Ali%20Yildirim.doc>):

- *Araştırma ve proje hazırlama.*
- *Benzetim ya da rol çalışmaları yaptırmak.*
- *Çoklu öğrenme ortamları yaratmak.*
- *Durum çalışmaları yapmak.*
- *Sözlü durum çalışmaları yapmak.*
- *Sorgulamaya dayalı konuşma-tartışma ortamları yaratmak.*

Bu öğretim yaklaşımlarına uygun yöntem ve tekniklerin birkaçı aşağıdadır:

- *Grup çalışmaları,*
- *Beyin fırtınası,*
- *Tartışma,*
- *Soru-cevap,*
- *Drama,*
- *Problem çözme,*
- *İşbirliğine dayalı öğretim vb.*

1.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Yapılandırmacı Öğretmenlerin Özellikleri

Çağımız toplumunun gereksinimlerine uygun düşecek bireylerin yetiştirilmesinde kullanılabilecek yaklaşımlardan birisi de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”dır. Bu anlayışa göre sınıfın yönetilebilmesi, öğretim etkinliklerin planlanıp uygulanabilmesi ve öğretim ilkelerinin uygulanabilmesi; bu yaklaşımının felsefe ve mantığının öğretmenler tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.

Brooks ve Brooks (1993), bu bağlamda öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini yürütmede dikkat etmesi gereken unsurların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- *Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki özerkliğini ve önceliğini kabul ederek desteklemelidirler.*
- *Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin bizzat kullanabilecekleri ve onlar arasında etkileşim sağlayabilecek ham ve fiziki materyallerin yanı sıra birinci elden kaynakları kullanırlar.*
- *Yapılandırmacı öğretmenler, öğretim etkinliklerinde öğrencilerin yaratma, tahmin, analiz ve sınıflama gibi bilişsel etkinlikleri kullanmalarına olanak sağlarlar.*
- *Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin kavramlar hakkındaki görüşlerini sormadan önce öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini araştırırlar.*

- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencileri birbirleri arasında ve öğretmenleriyle diyaloga girmeleri konusunda teşvik eder ve yüreklendirirler.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencilerine açık uçlu ve düşünceye dayalı sorular sorarak onları araştırmaya sevk etmenin yanında, öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını teşvik ederler.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencilerin ilk tepkilerinin ayrıntılarını araştırırlar.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencilerine öğretimi yapılan konularla ilgili olarak ortaya koydukları hipotezlere zıt ve onlarla çatışan ortamlar yaratmanın yanında, onları tartışmaya teşvik ederler.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencilerine sordukları sorulardan sonra uygun cevaplama süresi verirler.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğretimi yapılan konularla ilgili olarak, öğrencilerin metafor oluşturmalarına ve ortaya koydukları ürünler arasında ilişki kurmalarına yardım ederler.*
- *Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencilerin doğal meraklarını düzenledikleri etkinlikler aracılığıyla beslerler ve geliştirirler.*

Öğretmenler, “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı”nda dikkat etmeleri gereken yukarıdaki hususlara ek olarak aşağıdaki kuralları da uygulamalıdır (Deryakulu, 2000, s.53–57):

- *Yapılandırıcılıkta basit ve tek bir öğretim yaklaşımı yoktur.*
- *Bireyler bir dizi farklı durumlarda öğrenirler.*
- *Bilgi aktarılmaz bizzat öğrenen tarafından oluşturulur.*
- *Planlama yapılandırıcı öğretim yaklaşımına göre yapılmalıdır.*
- *Derse girmeden evvel öğrencilerin isteklendirilmesi sağlanmalıdır.*
- *Öğrencilerden öğretimi yapılan konuları problem hâline getirerek öğrenmeleri istenmelidir.*
- *Öğrenciler kendilerine sunulan örnek ve etkinlikler doğrultusunda bilgiyi yapılandırmaya teşvik edilmelidir.*
- *Öğrencilerin oluşturdukları bilgilerin geçerliliğinin sınanabilmesi için öğrencilere işbirliği içinde çalışabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.*

- *Öğretmenler, öğrencilere öğretim yapılan konunun ışığı altında zengin bilgi kaynakları sunmalıdır.*
- *Öğrencilere birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ödevleri verilmelidir.*

1.1.1.3. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması:

Aşağıdaki çizelgede “Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıflar”ın genel özellikleriyle karşılaştırması yapılmıştır:

Çizelge 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Öğretim programı, bütünü parçalarıyla başlar. Temel beceriler üzerine vurgu yapılır.	Öğretim programı, bütünden başlayarak parçaları içerecek şekilde genişler. Büyük fikirler üzerine vurgu yapılır.
Sabit bir öğretim programı katı bir şekilde uyulmasına büyük önem verilir.	Öğrencilerin soruların ve ilgilerini takip etme büyük önem verilir.
Öğretim programına ait etkinlikler daha çok, ders kitapları ve çalışma kitaplarına dayandırılır.	Öğretim programına ait etkinlikler çok büyük oranda birincil veri kaynaklarına ve kullanılabilir materyallere dayandırılır.
Öğrenme tekrara dayanır.	Öğrenme etkileşimle gerçekleşir, öğrencinin bildiği şeyler üzerine bina edilir.
Öğrenciler, üzerine öğretmenin bilgiyi kayıt yaptığı “boş bantlar” olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında teoriler ortaya koyan düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler, genellikle öğretici bir tavır sergileyerek öğrencilere bilgi aktarırlar. Öğrenciler bilginin alıcılarıdır.	Öğretmenler, öğrenciyle etkileşim içerisindedir. Öğrencilerle diyaloglar kurarlar ve ortamı düzenleyerek öğrencilerin kendi anlamlarını yapılandırmaya yardımcı olurlar.
Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için doğru cevapları arar.	Öğretmen, ileriki derslerde kullanmak üzere öğrencilerin mevcut kavramalarını anlamak için onların bakış açılarını arar.
Öğrencilerin öğrenmelerinin ölçme ve değerlendirilmesi öğretimden ayrı olarak görülür. Neredeyse tamamıyla testler aracılığı ile yapılır.	Öğrencilerin öğrenmelerinin ölçme ve değerlendirilmesi öğretimle iç içedir. Öğrenci çalışmaları, gözlemler, bakış açıları, aynı zamanda testler ve portfolyolar aracılığıyla yapılır. Süreç, sonuç kadar önemlidir.
Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışırlar.	Öğrenciler çoğunlukla grup hâlinde çalışırlar.
Bilgi sabittir.	Bilgi dinamikdir, deneyimlerle birlikte sürekli değişir.

Kaynak: Brooks, Brooks ve Novak’tan aktaran Titiz, 2005, s.54.

1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Uygulanan Programlar ve Felsefi Temelleri

Her düzeydeki eğitim kurumlarında, uygulamayı etkileyen faktörler vardır. Bu faktörlerin en önemlisi de eğitim programlarıdır. İlköğretim kurumlarında nitelik sorunu büyük oranda uygulanmakta olan eğitim programlarının niteliğine bağlıdır. Eğitim programlarının dünyadaki yaşanan hızlı değişimlere paralel olarak değişmesi ve geliştirilmesi de kaçınılmazdır. Nitekim bu yüzden ülkemizde de değişen dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim programları değişikliğe uğramaktadır. Ayrıca bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın gerek uygulamadan önce ve gerekse uygulamadan sonra, gelişmeye açık olmalıdır. Uygulamadan önce, öğrenci ilgilerine ve çevre koşullarına göre geliştirilen program, uygulama sırasında gelişmesini sürdürdüğü gibi, uygulamadan sonra ortaya çıkan aksaklıklar da dikkate alınır. Bu, geçmiş yaşantılardan yararlanmak anlamına gelir (Binbaşoğlu, 1994, s.91).

Eğitim programları düzenlenirken eğitime ilişkin varolan felsefe anlayışları kendilerini ağırlıklı olarak bu programlar üzerinde hissettirmişlerdir. Cumhuriyet döneminde ilköğretime ilişkin olarak yapılan öğretim programları değişiklikleri genel olarak ve kronolojik olarak aşağıda sıralanmıştır:

1. 1924 İlk Mektep Eğitim Programı
2. 1926 İlk Mektep Eğitim Programı
3. 1936 İlkokul Eğitim Programı
4. 1948 İlkokul Eğitim Programı
5. 1968 İlkokul Programı
6. 1998 İlköğretim Programı
7. 2005 İlköğretim Programı

1.1.2.1. 1924 İlk Mektep Eğitim Programı

Cumhuriyet döneminin ilk programı olan bu program, aynı zamanda bir geçiş programı niteliği de taşımaktadır. Programın önceki programlardan farkı az sayıda derslerin konulması, değiştirilmesi ve derslerin Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>). Programla Sıbyan mektebi ve

Rüştiye olarak iki devreli ve altı yıl olan İlköğretim beş yıla indirilmiş ve devreler ortadan kaldırılmıştır. 1924 Öğretim Programı kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır ve dolayısıyla mevcut durum korunarak “karma eğitim”e bu programla geçilememiştir (Aslan, 2005, s.37).

Programa pragmatik eğitim felsefesi damgasını vurmuştur. Bu eğitim felsefesinin en önemli temsilcisi John Dewey olarak kabul edilmektedir. Pragmatizm (progressivism-ilerlemecilik) de öğretmenler rehber konumundadırlar ve öğrenme sürecini kılavuzlamaktadırlar. Öğrenciler de öncelikle öğrenmeyi öğrenmekte ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu üzerlerine alarak kendi kendine öğrenen rollerini üstlenmektedirler. Ayrıca öğrencilerin demokratik bir bakış açısına sahip olarak sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için takım hâlinde işbirliği içinde çalışmalarının sağlanması gerekir. Değerlendirme süreçleri ezbere dayalı olmamalıdır. Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılmalı ve bilimsel yöntemlere dayalı olarak bu problemleri çözmeleri istenmelidir. Pragmatizmde sürece ağırlık veren değerlendirme söz konusudur. Genel özellikleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıyan bir öğretim programı özelliğindedir.

1.1.2.2. 1926 İlk Mektep Eğitim Programı

1924 programından iki yıl gibi kısa bir süre sonra uygulanmaya başlanmış olan program, hazırlanırken ülkenin gereksinimlerinin yanı sıra dünyadaki eğitim ve öğretim anlayışlarındaki gelişmeler de dikkate alınmıştır. Bu programla ilk defa toplu tedris sistemi uygulanmaya başlanmıştır.

Aslan (2005)’a göre, 1926 Programı, “toplular tedris” ile birlikte;

1. *“Çocuğa görelik” ilkesini göz önüne alarak, “öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir”,*
2. *Derslerin içerik-konularının dökümü yapılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretimde tutulacak yöntemler ana hatları ile belirtilmiştir,*
3. *Çevre koşullarının göz önünde tutulması ve bu koşullara göre öğretim yapılması da programın amaçlarından bir diğeri olarak görülebilir*

4. *1926 Programı'nın uygulamalarından biri de, İkinci Devre'de de olsa "çok kitap" esasını getirmiştir. Çok kitap demokratik düşüncenin temeli ve araçlarından biridir. Aynı olguya farklı bakışları ifade etmesi bakımından "demokratik bir yaklaşım" olduğu söylenebilir.*

Bu program da esasını John Dewey'in toplu tedris ve iş okulu kavramlarından almıştır. Ancak yapılan program değişikliği ile eskiden ayrı ayrı olarak okutulan derslerin bir isim altında toplanmasından başka bir değişiklik getirilememiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>). Bu programın başarıyla uygulanmasını engelleyen nedenlerin başında Latin harflerinin kabulü ve yerleştirilmesi çabaları sürecine denk gelmesidir.

1926 İlkokul Programının "toplu öğretim" yöntemini benimsemesi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>):

1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır.

1.1.2.3. 1936 İlkokul Eğitim Programı

Türk Millî Eğitiminin ilke ve amaçları bu programla geniş bir biçimde sergilenmiştir. Tek Parti (CHP)'nin parti programı ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan bu programda "Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Lâiklik ve İnkılâpçılık" "ağır bir program"ın çocuk düzeyinin üzerinde "ağır konuları" olarak İlkokul Müfredat Programı'nda yerini almıştır. Bilindiği gibi, 1923–1933 yılları, Türk Devrimi'nin altın yıllarıdır. 1933'e kadar "çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak" vizyonunu esas alan Cumhuriyet rejimi, çağdaş dünyayı yakalayabilecek tüm devrimlerini, diğer sosyal devrimlerle birlikte, Tarih ve Dil Devrimleri'ni de

gerçekleştirmiştir. 1936 Programı bu ortamda uygulamaya konmuştur. Bununla birlikte “pedagoji âlemindeki ileri hareketler” de gözlenmiş ve gelişmelerin programa girmesi göz önünde tutulmuştur (Aslan, 2007, s.37).

Köy ilkokullarının 1930 tarihli ve şehir ilkokullarının 1936 tarihli ayrı müfredat programlarına sahip olması bu dönemdeki eğitimin ve öğretimin niteliği ve müfredatlar arası bütünlük konusunda endişelere neden olmaktadır. Yine bu programla birlikte toplu tedris yöntemi ilkokul programının bir yöntemi olarak belirlenmiştir.

1926 programında eğitim ve öğretimle ilgili ilkeler açık bir şekilde belirtilmemesine karşın 1936 programında bu durum ortadan kaldırılmıştır. İlkeler açık ve net bir biçimde ortaya konmuştur.

1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim-öğretim ilkeleri -kısa ve özbiçimde- maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>.)

1. *Milliyet ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.*
2. *Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.*
3. *Etkinlik(faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğa en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.*
4. *Bilimsel kafa ilkesi.*
5. *İlgiden hareket edilmesi ilkesi.*
6. *Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi.*
7. *Ayaniyet ilkesi: Eşya üzerinde öğretim -doğal çevrede öğretim.*
8. *Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi.*
9. *Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi.*
10. *Millî ekonomi ilkesi.*
11. *Toplu Tedris İlkesi: Toplulaştırma-toplu öğretim.*
12. *Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi.*
13. *Ahlâklı yaşama ilkesi.*
14. *Sanat ilkesi.*
15. *Boş zamanları iyi kullanma ilkesi.*
16. *Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi.*

17. *Çalışma metodu ilkesi.*

18. *Mahallilik ilkesi: Çevre konularının derinleştirilmesi.*

1.1.2.4. 1948 İlkokul Eğitim Programı

Köy İlkokulları Programı (1939) köy ve kentler arasında farklılığı ortadan kaldırmaya çalışmakla birlikte, “zorunlu... İlköğretimin ‘eğitim-öğretim ölçünleri (standartları) bakımından birbirine denk olmadığı yönünde toplumda yaygın bir düşüncenin gelişmesine neden olmuştu.” Öncelikle bu programla birlikte “köy ve şehir okullarının öğretim programları birleştirildi. 1948 Programa temel oluşturan düşünce, Atatürk’ün, Programın başına konan şu yönergelerine dayandığı kabul edilebilir; “Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayati ihtiyaca ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mutevafık olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlâk mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve elle temas etmek lazımdır.” (Aslan, 2007, s.38).

Bu programla birlikte millî eğitimin amaçları yeniden düzenlenerek ve öğrencilerin her yönüyle ve sürekli gelişmeleri amaçlanmıştır. Bu programla geliştirilmesi gereken taraflar şu şekilde sıralanmıştır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/>):

- a) *Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak toplumsal bakımdan gelişmesini sağlamak,*
- b) *Çocuğun ve gencin bir birey olarak toplumsal bakımdan gelişmesini sağlamak,*
- c) *Çocuğun ve gencin bir aile üyesi ve diğer insanlarla beşeri ilişkileri olan sosyal bir varlık olarak insanlık münasebetleri bakımından gelişmesini sağlamak,*
- d) *Çocuğun ve gencin bir ekonomik varlık olarak ekonomik hayat bakımından gelişmesini sağlamak.*

1948 programı getirdiği yeniliklere rağmen ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Ders sayılarının çokluğu, işlenmesi gereken konuların ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olması yanında duyuşsal ve psiko-motor alanların ihmali, daha çok bilişsel yöne ağırlık verilmesi, beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat tanınmaması, esnek olmaması ve ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretilme zorluğu bağlamında toplanmıştır. Ayrıca, çok partili döneme geçilmesi nedeniyle, okullarda demokratik eğitime duyulan ihtiyacı karşılayamaması yeni program hazırlıklarına başlanmasını zorunlu kılmıştır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>). Bu programa da ilerlemecilik akımı damgasını vurmuştur. Cumhuriyet döneminde uygulanan programlar ilerlemecilik akımının etkilerini taşıırken uygulamalarda (öğretmen merkezli) daimicilik ve esasicilik akımlarının etkisi de hükmünü sürdürmüştür (Baysal, 2005, s.65). Bununla beraber 1948 programının ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırdığını ve ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak nitelikte olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1936 ilkokul programındaki ilkelere ek olarak getirilen yeni ilkeler de şunlardır ([http:// yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm)):

1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.
2. Okul ile ailenin iş birliği ilkesi.
3. Kişilik (şahsiyet) ilkesi.

1.1.2.5. 1968 İlkokul Programı

1962 program taslağı 6 öğretim yılı pilot uygulaması yapıldıktan sonra 1968 yılında uygulanmaya başlanmış ve amaçlara ulaşmada; anlatma, soru-cevap, araştırma, inceleme, proje, deney, problem çözme vb. yöntem ve tekniklerin önemini vurgulayan bir programdır.

1968 İlkokul programı'nın amaçları, bireyin yaşamında başarılı olması, karşılaştığı sorunları çözebilmesi, günlük yaşama uyum sağlayabilmesi, kendine, ülkesine, çevresine ve yurduna yararlı olabilmek için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu programda içerik ise çocukların özelliklerine göre azaltılmış ve hafifletilmiştir. Ayrıca 1968 programı çerçeve program niteliği taşımaktadır. Yani çevre

özelliğinin ve sınıf düzeyinin gerektireceği ayrıntıların tespiti ve eklenmesi öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır (Baysal, 2005, s.68).

68 İlkokul Program Taslağı'nın son şeklini ihtiva eden 1968 Programı'nın amaçları için şu tespitler yapılabilir (Aslan, 2007, s.39):

1. *Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ile birlikte, VII. Millî Eğitim Şurası'nda saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında, İlköğretimin Hedeflerine ve İlkokulun Eğitim-Öğretim İlkelerine de ayrı ayrı yer vererek Amaç, Hedef ve İlkelerde bir tutarlılık öngörmüştür,*
2. *"Programın uygulanması ile ilgili esaslara" a, "Yöntem ve Teknikler" e, derslerin özel hedeflerine ve derslerin sınıf düzeyinde hedeflerine yer vermesi bakımından yine amaçlar sıradüzeni'ne önem verildiğinin bir kanıtıdır,*
3. *Diğer yandan, İlkokul birinci devrede (1 2, ve 3. sınıflarda) "Mihver Dersi" olarak, Hayat Bilgisi Dersi çevresinde toplulaştırma yaklaşımı, bu okul basamağının ikinci devresinde de (4, 5. sınıflarda da) uygulanması ile bir bütünlüğe ve sürekliliğe gidildiğini göstermektedir.*
4. *Son olarak, 1968 Programı'nın, yakın çevre'yi öğrencilerin en çok etkisi altına aldığı gerçeğini göz önünde tutarak öğretim programlarında başlangıç alınmasını amaçladığı, öğretimde toplulaştırma yaparak, insan zihninin işleyişini göz önünde tuttuğu, ifade ve beceri dersleri ile mihver derslerinin ilişkisini kurduğunu, konular ve üniteleri 7-12 yaş çocuklarının zihinsel sığa ve psikolojik özelliklerinin bilimsel gerçeğinden hareketle özellikle ikinci devrede (4, 5. sınıflarda) hafiflettiği saptanabilir.*
5. *Bu Program, "Çerçeve Program" niteliği ile de öğretmene kendi inisiyatifini kullanma olanağı vermeyi amaçladığı söylenebilir.*

1.1.2.6. 1998 İlköğretim Programı

Bu programda bazı değişikliklere rağmen hedefler ve ilgili esaslar açısından 1968 programıyla örtüşmekte ve devamı niteliğindedir. Ayrıca bu program da diğer programlar gibi ilerlemecilik akımının etkisi altındadır.

1.1.2.7. 2005 İlköğretim Programı

Yapılandırıcı yaklaşımla oluşturulan bu programlara gelinceye kadar Türkiye’de uygulanan programların çoğu eleştirilmiştir. Bu eleştiriler, programların pratiğe değil, bilgiye ağırlık vermeleri; öğrencilerin ilgi yetenek ve kapasite bakımından birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarının dikkate alınmaması; katı ezberciliğe dayanıp, yaratıcı düşünceyi geliştirmemeleri ve üreticiliği teşvik etmemeleri; hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermemeleri bağlamında olmuştur (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>).

Daha önce uygulanan programlardaki ünitelerle öğretim bu öğretim programları değişiklikleriyle birlikte yerini temalara bırakmıştır. Bu değişikliklerle birlikte davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Öğretim programlarında bulunan amaçlar yerini bu değişikliklerle kazanımlara bırakmıştır. Programla birlikte öğrencilerin daha aktif olacakları etkinliklerin düzenlenmesi öngörülmüştür. Problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulayarak öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje çalışmaları ve çoklu zekâ uygulamaları bunlardan birkaçıdır.

Bu programla birlikte ölçme ve değerlendirmede sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeye önem verilmeye başlanmıştır (MEB İlköğretim Programı, 2005). *Program yapılandırmacı yaklaşıma dayanılarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık bilginin ve öğretimin ne olduğunu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışır. Yapılandırmacılık yaklaşımının kaynağı I. Kant, J. Piaget, W. James ve J. Dewey gibi isimlere dayandırılmaktadır. Yapılandırmacılar evrensel olarak bilginin bilenden bağımsız olmadığını savunur. Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli bilgiyi alarak kendine göre anlamlandırır ve yeniden yapılandırır (Baysal, 2005, s.74).*

Yenilenen ilköğretim programında “sarmallık ilkesi” ve “programın değişikliklere uyum sağlayabilecek kadar esnek olması” anlayışı benimsenmiştir. Araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır. Öğretmenin öğrenciye rehberlik yapması, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması ve ailenin de öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası hâline getirilmesi anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Öğrencinin etkin olduğu bu yaklaşımda süreç değerlendirilmesine yer verilmiştir (Yıldırım, 2006, s.266).

Öğretim programları değişiklikleri süreçlerinde görülen aksaklıkların ortaya çıkarılmasına ve giderilmesine yönelik olarak yapılan yapıcı eleştiriler, 2005 yılı ilköğretim programına ilişkin olarak da yapılmaktadır. Burada önemli olanın programın uygulayıcısı konumundaki yetkililerin bu eleştirilerden elde edilen dönütlerle programlara yeniden ve tekrar tekrar yön vermeleridir. Yüksel (2003)'e göre Türkiye'de program geliştirme sürecinde yaşanan genel sorunlar şunlardır:

1. *Programların tümüyle merkezden geliştirilmesi ve kararların merkezden verilmesidir.*
2. *Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten birimlerin faaliyetleri arasında bir bütünlük bulunmamakta, her birim program geliştirme çalışmalarını farklı biçimlerde yürütmektedir. Birimler arasında yeterli düzeyde bir iletişim de bulunmamaktadır.*
3. *Program geliştirme için ihtiyaç tespiti araştırmaları ile komisyonlarca geliştirilen programların ön uygulama ve değerlendirme çalışmaları yeterince yapılmamaktadır.*
4. *Program geliştirme komisyonları, her üyenin görev ve sorumlulukları belirlenmeden, çalışmalarını plânsız bir şekilde yürütmektedir. Komisyonda her üyenin görüşlerine değer verildiği demokratik bir çalışma ortamı da bulunmamaktadır.*
5. *Geliştirilen programların Talim ve Terbiye Kurulu'nda onaylanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.*
6. *Geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarına ait nitelikler genelde yerine getirilmekte, değerlendirme boyutuna ait nitelikler ise tam olarak yerine getirilememektedir.*

2005 yılı öğretim programları değişikliklerine ilişkin olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı koordinatörlüğünde Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesörden oluşan Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, Aralık 2005'te Eskişehir'de, 2005 – 2006 öğretim yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili aşağıdaki görüşleri ve eleştirileri ilgili çevrelerle paylaşmaya karar vermiştir. Bu görüş ve eleştiriler kısa ve öz biçimde aşağıda sıralanmıştır:

1. *Program değişiklikleri öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve yaşantılarından kaynaklanma durumundadır. Hiçbir ülke kendi reformlarını başka ortamların gereksinimlerinden oluşmuş modellerle gerçekleştiremez.*
2. *2005 yılı ilköğretim programı hazırlanırken önceki program geliştirme çabaları göz ardı edilmiştir.*
3. *2005 yılı ilköğretim programı hazırlanırken önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.*
4. *2005 yılı ilköğretim programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.*
5. *2005 yılı ilköğretim programı hazırlanırken ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.*
6. *2005 yılı ilköğretim programı hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.*
7. *Ders kitapları yapılandırmacı yaklaşıma göre değil; klasik, idealist, realist yaklaşıma göre düzenlenmiştir.*
8. *İşe koşulması düşünülen ölçme araçları neyi, nasıl ölçeceği anlaşılır şekilde düzenlenmemiştir.*
9. *2005 yılı ilköğretim programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.*
10. *2005 yılı ilköğretim programının uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet-içi eğitimden geçirilmemiştir.*
11. *2005 yılı ilköğretim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.*

Millî Eğitim Bakanlığı'nın, 2005–2006 öğretim yılında İlköğretim birinci kademeyi (1-5. sınıfları) kapsayan program değişikliklerini gerçekleştirmesini, 2006-2007 öğretim yılında İlköğretim ikinci kademeyi (6-8. sınıfları) ve giderek ortaöğretimi de kapsayacak köklü öğretim programlarını değiştirme çabası içinde olmasını,

İlköğretim birinci kademeye 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlamasını olumlu bulan Aslan (2005), yapılan program değişikliklerine ilişkin olan eleştirilerini şöyle sıralamaktadır:

1. *Programın en son yorumlayıcısı olan öğretmenlerin yeterli hazırlanmamış ve gönülden katkılarının sağlanmamış olması,*
2. *Millî Eğitim Bakanlığı karar sürecinde belirleyici konumlarda bulunan yöneticilerin programın temel uygulama alanı olan “sınıf içi etkinlikler” deneyiminin sınırlı olduğu ve 2005 programını hazırlayan alan uzmanlarının sınırlı sayıda ya da uzmanlık alanlarının “Öğretim Programcısı” olmadıkları,*
3. *Belki de bu Program’ın sıkıntı yaratacak boyutlarından bir tanesi de Birleştirilmiş Sınıf uygulaması yapan okullarda, “programın etkinlik temelli hazırlanması” ve karakteri nedeniyle, uygulamada zaman ve zamanın kullanımı açısından beklenen sonuçları elde etmemizi engelleyebilecektir. Çünkü iki-beş sınıfın bir arada eğitim –öğretim yapıyor olması, daha önceden, öğretmenli ve ödevli olarak işlenen derslerin tamamen öğretmenli olma zorunluluğunu taşıması bir zafiyet boyutu olarak düşünülebilir.*
4. *Eğitim Fakülteleri’nin öğretim üye ve yöneticileri ile bu programın hazırlanması ve uygulamaya geçilmesinde hemen hiçbir ilişki kurul(a)madığı ve bilgilerin paylaşıl(a)madığı gözlem ve tespitlerimizdendir.*
5. *Yeni ders kitaplarındaki pek çok soru, uygulama ve sözümlerine etkinlik, ancak şehirlerdeki zengin kırtasiye çeşitleri ve geniş imkânlı hayatla gerçekleştirilebilecek bir husustur. Bu anlamda yeni ders kitaplarındaki pek çok uygulama ve etkinlik ancak şehirli çocuklara hitap edebilmektedir.*
6. *Yapılıp edilenlere ne denli olumlu bakıyor olsak da, bu sonuçların birden bire ortaya çıkmadığını, bu çabaların tarihsel bir süreç olduğu gerçeğini gençlerimiz ve genç araştırmacılarımızın dikkatine sunmayı bir borç bilmekteyiz. Bu örnekten de anlaşılması gereken, sanatta, bilimde, yaşamın her alanında ve özellikle eğitim alanında, son iki yüzyılda ve Cumhuriyet Dönemi’nde pek çok çabalar harcanmış ve eserler ortaya konmuştur. Bize düşen bunları geliştirip daha ileri götürmektir.*

1.1.3. Sınıf Yönetimi ve Boyutları

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1978, s.35).

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972, s.12).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere; eğitim tanımlarının ortak yönü, onun, bireyde davranış değişikliği oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. 2005 yılı öğretim programlarına göre ise de bireyin kazanımlar elde etmesi sürecine yönelik etkinlikler olmasıdır.

Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen, nispeten kalıcı bir değişikliktir (Yeşilyaprak ve Arkadaşları, 2002, s.143). Öğretim ise, öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecidir (Taşpınar, 2002, s.6). Bir diğer tanımda öğretim, okullarda yapılan planlı-programlı öğretme faaliyetleridir (Tan, Erdoğan, 2001, s.2).

Eğitim ve öğretim kavramları karşılaştırıldığında, şu özelliklere sahip oldukları görülecektir (Yiğit, 1997, s.12):

EĞİTİM	ÖĞRETİM
<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ve yer yönünden çok boyutludur. • Her yerde oluşur. • Her türlü bilgi ve deneyimi kapsar. • Öğrenme ve öğretimi kapsar. • Eğitim, genel anlamda temel amaçtır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ve yer yönünden sınırlıdır. • Planlı ve programlıdır. • Önceden belirlenmiş etkinlikleri kapsar. • Eğitimin alt kategorisidir. • Genel anlamda eğitimin aracıdır.

Eğitim, zaman ve yer yönünden çok boyutludur ve yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir ama okullar ve temel birimleri olan sınıflar bu amaçla oluşturulan özel çevrelerdir. Okullardaki eğitim süreci ise sınıf denilen ve özel olarak hazırlanmış bu çevrelerde, öğretmenler tarafından planlanır, uygulanır, kontrol edilir, izlenir ve denetlenir.

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin zamanının büyük bölümü, bu ortak yaşama alanında geçmektedir. Sınıfta geçirilen süre içinde, öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak yaşamın özneleri olarak çeşitli roller gerçekleştirirler. Ancak; sınıf içindeki yaşantıların, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Başka bir anlatımla, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 1998, s.2).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizini içerisinde aşağıda belirtildiği üzere ilk ve temel düzeydir:

1. Sınıf Yönetimi
2. Okul Yönetimi
3. Eğitim Yönetimi
4. Kamu Yönetimi

Eğitimin yakın hedefi olan kazanımların elde edilmesi ve bunların pekişmesi sınıflardan başlamaktadır. Sınıf yönetiminin ve eğitim yönetiminin nitelikleri arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Başar'a (1996) göre, eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Çağlar, 2004, s.53). Sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri birikimine yeterince sahip olamayan bir öğretmen, başarılı olması zordur..

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sergiledikleri davranışların temelinde, alana ilişkin tutumlar yatmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarında yaratılmak istenen değişimin odak noktasını öğretmen tutumlarının oluşturması doğaldır (Çağlar, 2004, s.53).

Okullarımızın temel birimleri olan sınıflar, özel olarak tasarlanmış ve öğretim sürecinin gerçekleştiği bir çevrelerdir. Sınıf yönetimi ise, bu özel çevrenin oluşturulabilmesi ve devamının sağlanabilmesi için gerekli süreçlerin, etkili ve verimli bir biçimde yönetilmesidir.

1.1.3.1. Fiziksel Düzenleme

Başar (1996)'a göre, sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.

1.1.3.2. Plan-Program Etkinlikleri

Başar (1996)'a göre, sınıf yönetiminin ikinci boyutunu, plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünitelendirilmiş günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

1.1.3.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler

Başar (1996)'a göre, üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılımların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir.

1.1.3.4. İlişki Düzenlemeleri

Başar (1996)'a göre, sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu, ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

1.1.3.5. Davranış Düzenlemeleri

Başar (1996)'a göre, beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hâle getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi süreci, başka açılardan da boyutlanabilir.

Bu araştırma, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışmadır.

1.2. Problem Cümlesi

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını” uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları arasında fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçemlerine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarını yönetme biçimlerine ilişkin algıları ile öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçemlerine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?
3. Dal öğretmenlerinin sınıflarını yönetme biçemlerine ilişkin algıları ile öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçemlerine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?
4. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın uygulanmasına etkisi var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sahip oldukları algıları ve sergiledikleri davranışlar eğitimle değiştirilebilir.
2. Sınıf yönetimine ilişkin algı ve davranışlar, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın özellikleri temelinde ifade edilebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uyguladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Nicel boyuta göre;

1. Araştırma, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan resmî ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamına 1. ve 2. sınıflar alınmamıştır.
3. Araştırma kapsamına dal öğretmenleri olarak “Türkçe dal öğretmenleri” alınmıştır.
4. Araştırma kapsamına Gaziantep ili merkezinde bulunan resmî ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri alınmıştır.
5. Araştırma, Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri sınırları içerisinde bulunan resmî ilköğretim okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerden, ölçme aracı ile elde edilecek verilerle sınırlıdır.

Nitel boyuta göre;

1. Yarı yapılandırılmış görüşme, 5. sınıflarda derse giren 15 sınıf öğretmeni ve 7. sınıflarda derse giren 15 Türkçe öğretmeni olmak üzere 30 öğretmen ve bu öğretmenlerin her birinin birer öğrencisi ile olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yapılmıştır.
2. Yarı yapılandırılmış gözlem ise aynı öğretmenlerin her birinin Türkçe derslerinde birer ders saati sınıf ortamları gözlenerek yapılmıştır.
3. Araştırma kapsamında yapılan doküman incelemesinde; gözlem yapılan ders planlarının analizi ile sınırlandırılmıştır ve araştırmanın gerçekleştirildiği 15 okulun, görüşlerine başvuru alan 30 öğretmenin ve 30 öğrencinin gerçek adları kullanılmamıştır.

1.6. Tanımlar

Bu alt bölümde araştırmada kullanılacak temel kavramların tanımları verilmiştir. Bu kavramlar araştırmada, burada ifade edilen anlamda kullanılmıştır.

Algı: Psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesidir.

Öğretim Programı: Öğretim programı, öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan programdır (Oğuzkan, 1993, s.113).

Öğrenci Merkezli Öğretim Programları: Öğretmen merkezli yaşantılar yerine öğrenciyi merkez alan yaşantılara dayalı ve öğrenciye istendik davranış değişikliklerini ve nitelikleri kazandırmayı amaçlayan öğretim programı (Çetinkaya ve Arkadaşları, 2002, s.39).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Constructivism): Öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünmeleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları şeklindeki yaklaşıma denir.

İlköğretim Okulu: Resmî İlköğretim Okulu.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmeni: İlköğretim okullarında, 1. , 2. , 3. , 4. ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri.

İlköğretim İkinci Kademe Öğretmeni: İlköğretim okullarında, 6. , 7. ve 8. sınıfları okutan dal öğretmenleri.

İlköğretim Birinci Kademe Öğrencisi: İlköğretim okullarında, 1.-5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler. Yapılan araştırmada ilköğretim okullarında, 3. , 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencisi: İlköğretim okullarında, 6. , 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler.

Sınıf: Öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır (Demirtaş, 1999, s.232).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir; içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır; sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetilmesidir (Demirtaş , Güneş, 2002, s.141.).

Denek: Araştırma örneklemindeki;

1. Sınıf öğretmenleri,
2. Türkçe dal öğretmenleri,
3. 1. Kademe öğrencileri (3–4–5. sınıf öğrencileri),
4. 2. Kademe öğrencileri (6–7–8. sınıf öğrencileri) dir.

1.7. Kısaltmalar

AB	:Avrupa Birliği
GSMH	:Gayri Safi Millî Hâsıla
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	(Organization for Economic Co-operation and Development) Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme Örgütü
PISA	:(Program for International Student Assesment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi
PIRLS	:(Progress in International Reading Literacy Study) Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
SED	:Sosyo-Ekonomik Düzey
TIMSS	:(Third International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Bilgi Çalışması
TKY	:Toplam Kalite Yönetimi
YÖYÖ	:Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın önemi, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine sağlayacağı yararlar bazında ele alınabilir. Başarıyla uygulandığı Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avustralya, İsrail, Kanada... gibi ülkelerin eğitim sistemlerine son yıllarda damgasını vuran “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”nın ülkemizdeki uygulamalarının nasıl bir etki yaratacağının çeşitli açılardan belirlenmesi ve bu yolla hem kuramcılarının hem de uygulamacıların dönütler almasını sağlamak ve onlara yol göstermek ve sınıf yöneticileri olan öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” uygulamalarını daha bilinçli olarak yapmalarına katkıda bulunabilmek bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı öğretim programlarının sınıf yönetimine etkisi konusunda yapılmış bulunan çalışmaların sayısı azdır. Ayrıca öğretim programları, ilgililerce çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Bu durum genelde eğitim yönetimini özelde de sınıf yönetimi alanlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle bu alanların öğretim programları çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın bu alandaki, etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması çabalarına katkıda bulunması gibi sonuçlar doğurması da araştırmanın sağlayacağı büyük faydalarından olacaktır.

Devletin kurumsal bazda var olmaya başladığı ilk andan itibaren, geleneksel olarak sunduğu hizmetlerin başında ekonomi, adalet, sağlık, savunma ve eğitim gibi hizmetler gelmektedir. Bu hizmetlerden eğitim hizmetlerinin örgütleniş, işleyiş ve sunulmuş biçimlerinde ortaya çıkan değişimler, gelişmeler ve bu değişmelerin ve gelişmelerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na benimseyen öğretim programları çerçevesinde ve sınıf yönetimi boyutlarında etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması yönünde, yapılması gerekenlerin araştırılması genelde kamu yönetimine özelde de Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’na katkı sağlayacağı açıktır.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayanan öğretim programları çerçevesinde ve sınıf yönetimi boyutunda eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, örgütlenmesi, işleyişi ve genel eğitim ile eşgüdümü sorunlarının çözümlenmesi konularının, eğitim alanında çalışanların ilgisini çekecek konulardır. Eğitim hizmetlerinin öğretim programları boyutuyla yeniden yapılandırılması ve kamuya sunulma yöntemlerinin düzenlenmesi, eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacıların üzerinde önemle durduğu konular olmuştur. Temel bir kamu hizmeti niteliği taşıyan eğitim hizmetinin yeniden yapılandırılması, işleyiş sınırlarının çizilmesi, “Eğitim Yönetimi” alanında çalışanların önem vermesi gereken konular arasında yer almaktadır. Bu nedenle, yapılacak araştırmanın genel olarak “Eğitim Bilimleri”, özel olarak da “Eğitim Yönetimi” ve “Sınıf Yönetimi” alanlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de 6–14 yaş arası öğrencilere eğitim ve öğretimin verildiği ilköğretim okullarında, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönemde, öğretmenlerin sınıflarında daha nitelikli eğitim verebilmeleri için “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayanan öğretim programları çerçevesinde olmak üzere sınıf yönetimi boyutlarında yetiştirilmelerine gereksinim vardır. Bu araştırma öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesine katkıda bulunarak, öğrencilerin temel eğitim sürecinden verimli bir şekilde geçmelerini sağlamada da katkıda bulunacaktır.

Türkiye’deki devlet eliyle sunulan eğitim hizmetlerinde; verimlilik ve etkililiği artıracak bu tür çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Eğitimin önemli bir kamu hizmeti olması nedeni ile temel eğitim düzeyinde yapılan öğretim programları değişikliklerinin çeşitli yönlerine ilişkin bilimsel araştırmaların yapılması ve yaptırılması yetkililerin önemle üzerinde durması gereken bir konudur.

Program değerlendirme süreci durağan değil dinamik bir süreçtir. Tasarlanan, uygulanmakta ve geliştirilmekte olan her öğretim programı için değerlendirme ve geri dönüt alma sürecinin devam etmesi bir zorunluluktur. Özellikle böylesine köklü ve büyük değişikliklerin söz konusu olduğu dönemlerde öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar daha da önem kazanmaktadır. Çünkü değişim olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Eğitim tarihimizden örnek verecek olursak; “Köy Enstitüleri” döneminde, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarıyla birebir örtüşen ve o zamanlar başarıyla uygulanmış olan bu yaklaşımın,

okullarda görülen aksaklıkların giderilmesi yerine bu okulların kapatılması ile, ülke gündeminden düşmesi olumsuz bir gelişme olarak eğitim tarihimizdeki yerini almıştır.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı savunma amacı ve “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”nı da yeme amacı gütmeyen bu çalışmanın eğitimcilerin ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak yapılacak olması; var olan dizge (sistem) ya da yeni oluşturulacak dizgenin eksiklik veya aksaklık olarak görülen yönlerinin bulunması Türkiye'ye büyük yarar sağlayacaktır. Ayrıca “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayanan öğretim programları uygulamalarının doğru yapılması ve işleyişi yönlerinden de katkı sağlayacağı muhakkaktır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL YAYINLAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

“Sınıf Yönetimi” alanında yapılan araştırmaların bir hayli çok olmasına karşın “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarına Etkileri” alanında ve özellikle 2005 yılı öğretim programlarının yapılması alanında daha önceden yapılmış çalışma sayısı pek fazla değildir. “Yüksek Lisans” ve “Doktora” düzeyinde yapılan çalışma sayısı da oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte bu alandaki gelişmelere düşün kaynağı olması bakımından etkileri önemli olmuştur. Bu çalışmalar, MEB’nin müfredat değişimi ile ilgili karar alma süreçlerini de etkilemiştir. Bu alanda yazılan makalelerin, sunulan bildirilerin bile eğitim alanında bir takım etkiler yaptığını gözlemlemek mümkündür.

Ancak bu uygulamanın bazı sorunları varlığını hâlen sürdürmektedir. Konuyla ilgili sorunların ortaya konularak bu sorunlara geçici olmayan çözümler üretilmesi gereği ortadadır. Sağlıklı politikalar üretilmesi ve uygulanabilmesi için var olan yapının incelenmesi ve bunun sonucunda da eksiklik ve aksaklıkları giderici çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Aşağıda yapılan çalışma ile ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir:

Başar (1996), TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı’nın sınıf yönetimi özellikleri açısından görünümünün nasıl olduğunu belirleyebilmek amacıyla, bir araştırma yapmıştır. TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı araştırmanın evreni olarak alınmıştır. Bu evrenden tesadüfi (random) olarak seçilen birinci, ikinci, üçüncü sınıflardan evrenin yüzde 15’i kadar sayıda; ondokuz ve yirmi şubelik birinci ve ikinci sınıflardan üçer, yirmi bir şubelik üçüncü sınıflardan dört şube olmak üzere toplam on şube örneklem olarak alınmıştır.

Veriler elde edilirken, fiziksel ölçüm ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara ise şunlardır:

1. Okul, değerlendirmeye alınan özelliklerden; sınıfların temizliği, bakımı, duvar ve eşyaların renklerinin uygunluğu, aydınlatma, öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları açısından “çok iyi” durumda bulunmuştur.
2. Sınıftaki konuşmaların duyulup anlaşılabilmesi, ders süresinin amaçlar için kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci devami, sıra ve masaların uygunluğu açısından, okulun “iyi” olduğu görülmüştür.
3. Sınıflardaki gürültü az rahatsız edici, sıcaklık yüksek, sınıf alanının kullanımı iyiye yakın orta; sıra ve masaların değişik amaçlar için kullanabilme düzeyi, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin tepkisinin düzeyi “orta” bulunmuştur.
4. Öğretmenlerin konuya uygun araç kullanma düzeyi, öğrenme ve ilgi merkezlerinin yeterli düzeyi ve sınıf ortamlarının çekiciliği “yetersiz” bulunmuştur.
5. Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce öğretmen öbekleri arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılan altı durumdan ikisi olan “sınıfların gürültü düzeyi” ile “araç kullanma düzeyi”nde, bu öbeklerin farksız olduğu sonucuna varılmıştır.
6. Öğretmen öbeklerinin öğrencileri tanıma düzeyi açısından karşılaştırılması yapıldığında; Türkçe öğretmenleri, Fen Bilgisi ve İngilizce öğretmen öbeklerine, İngilizce öğretmenleri de Fen Bilgisi öbeğine göre öğrencileri tanıma düzeyleri yüksektir. Türkçe ve İngilizce öbekleri derste öğrencilerle, Matematik ve Fen Bilgisi öbeklerinden daha çok iletişim kurmuşlardır. Türkçe öbeğinin sınıftan sürekli haberli olma düzeyi, diğer üç öbeğinkinden daha yüksek bulunmuştur.
7. Okulun, öğretmenlerin sınıftan sürekli haberli olma açısından puanı, “iyiye yakın orta”; ilgi istek uyandırma, sözel övgü kullanma, sınıfta gerektiğinde yerini değiştirebilme puanları “orta”; öğrencilerine arkadaşça davranma puanı “iyi”; öğretmenlerin öğrencileri dinleme puanı ise “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir.

Arslantaş (1998), “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada sınıf yöneticisi öğretmenlerin iletişim becerilerinin kendileri ve öğrencileri tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu algıların bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği test edilmiştir. Araştırmada ölçek olarak “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 1997–98 öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın evrenini bu okullarda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 1300 öğrenci ile aynı okullarda görevli Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi dallarında görev yapan toplam 33 öğretmen olmak üzere 1333 denek oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik boyutları arasındaki davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdemlerine göre, iletişim becerilerinin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, öğretmen iletişim becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre, öğretmen iletişim becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu, öğrencilerin kimin yanında kaldığına göre, öğretmen iletişim becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karakoç (1998), “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” adlı araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada evren olarak Çanakkale ili seçilmiştir. Bu ildeki ilköğretim okullarında

görev yapan sınıf ve dal öğretmenleri, yöneticiler ve bu ilde görevli ilköğretim müfettişleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Örneklem grubunu ise evrenden random olarak yolla seçilen 150 öğretmen, 63 yönetici ve 17 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Bu gruplara ayrı ayrı uygulanan iki anket formunun kullanıldığı araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Sınıf yönetimi içinde öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını anlamada yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin “çok” ve “oldukça” seçeneğinde yoğunlaştığı bulunmuştur.
2. Sınıf yönetimi içinde öğretmenler, öğrencilerin eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerine katılmalarına yeterince önem vermede yeterlik düzeyine ilişkin olarak öğretmenlerin “çok”, yöneticilerin “oldukça” seçeneğinde yoğunlaştığı bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemler almaya ve öğrencilere rehberlik yapmaya önem verme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri “oldukça” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır.
4. Öğretmenlerin, öğrenci başarısızlıklarını maddi ceza ile gidermeye yönelik davranışlarının derecesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri “hiç” ve “biraz” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.
5. Sınıflarda öğrencilerin oturma düzenlerinin sağlanması ve fiziki düzenlemelerin yeterlik düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri “oldukça” ve “çok” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Çağlar (2004), “TKY Eğitim Programının İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma” adlı öntest-sontest denetim öbekli deneysel araştırmasında; öğretmenlerin katıldıkları, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan, TKY eğitim programı sonucunda sergiledikleri tutumların değerlendirilmesini sınıf yönetimi boyutlarında incelemiştir.

Araştırmanın evrenini 2002–2003 öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki Cengiz Topel İlköğretim Okulu’nda görev yapan 38 öğretmen ile 50. Yıl İlköğretim Okulu’nda görev yapan 51 öğretmen oluşturmuştur. TKY Tutum Ölçeği her iki okuldaki tüm öğretmenlere, eğitim programı Cengiz Topel İlköğretim Okulu’ndaki tüm

öğretmenlere uygulanmış ancak istatistiksel çözümlenmeler deney ve denetim öbeği üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

Bu çalışmayla ilgili olarak araştırmacı tarafından beş denence kurulmuştur. Denencelerde de ifade edildiği gibi TKY eğitim programının, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu amacın gerçekleştiğini göstermektedir.

1. Araştırma bulguları, “TKY eğitim programı sonucunda, deney öbeğinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin “Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni” boyutunda TKY uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum geliştireceklerdir.” biçiminde ifade edilmiş olan birinci denenceyi doğrular niteliktedir.
2. Araştırma bulguları, “TKY eğitim programı sonucunda, deney öbeğinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin “Plan-Program Etkinlikleri” boyutunda TKY uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum geliştireceklerdir.” biçiminde ifade edilmiş olan ikinci denenceyi doğrular niteliktedir.
3. Araştırma bulguları, “TKY eğitim programı sonucunda, deney öbeğinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin “Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler” boyutunda TKY uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum geliştireceklerdir.” biçiminde ifade edilmiş olan üçüncü denenceyi doğrular niteliktedir.
4. Araştırma bulguları, “TKY eğitim programı sonucunda, deney öbeğinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin “İlişki Düzenlemeleri” boyutunda TKY uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum geliştireceklerdir.” biçiminde ifade edilmiş olan dördüncü denenceyi doğrular niteliktedir.
5. Araştırma bulguları, “TKY eğitim programı sonucunda, deney öbeğinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin “Davranış Düzenlemeleri” boyutunda TKY uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum geliştireceklerdir.” biçiminde ifade edilmiş olan beşinci denenceyi doğrular niteliktedir.

Demirel ve Arkadaşları (2002), tarafından yapılan “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri” adlı araştırma, 1999–2000 öğretim yılında MEB Beytepe İlköğretim Okulunun 7-A ve 7-C sınıfına devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırma kapsamına İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Dersinin Temel Hak ve Özgürlükler ünitesi alınmıştır. Bu bağlamda öğrenenlerin derse yönelik geliştirdikleri tutumların ve etkinliklerin, öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın öğrenme sürecindeki etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Bilginin yapılandırılarak ilerlemesi, öğrenenin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini olumlu etkilemiştir.
2. Öğrenenlerin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimi, yapılandırılmış ön bilgilerin dayanak olarak kullanılmasına bağlı olarak artmıştır.
3. Yapılandırmacı etkinlikler, öğrenenlerin derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilemiştir.
4. Mevcut eğitim ortamlarında yapılandırmacı sınıf özellikleri oluşturulabilmektedir.
5. Yapılandırmacı sınıf ortamı ve yapılandırmacı etkinlikler öğrenen görüşlerine göre;
 - Öğrenenlerin, grup çalışmalarından zevk aldığı,
 - Öğrenenlerin, sorumluluk duygusunu geliştirdiği,
 - Öğrenenlerin, kendini değerli hissettiği,
 - Öğrenenlerin, görüş geliştirip paylaştığı,
 - Öğrenenlerin, konu ile ilgili uygulamalar yaptığı,
 - Öğrenenlerin, derse etkin katıldığı,
 - Öğrenenlerin, ders dışı çalışmalar yapmaya istekli olduğu bir sınıftır.
 - Öğretmenlerin, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarına önem verdiği,
 - Öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırdığı,
 - Öğretmenlerin, ezberden kaçındığı,
 - Öğretmenlerin, bilişsel gelişimi önemseydiği,

- Öğretmenlerin, konuya yönelik farklı etkinlikler düzenlediği bir sınıftır.
- Yapılandırmacı etkinlikler, hatırlamayı kolaylaştırıcı,
- Yapılandırmacı etkinlikler, kavramlar arası ilişkileri vurgulayan,
- Yapılandırmacı etkinlikler, bilgiyi oluşturmaya olanak sağlayan,
- Yapılandırmacı etkinlikler, beyin fırtınasına yer veren,
- Yapılandırmacı etkinlikler, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yer veren,
- Yapılandırmacı etkinlikler, günlük yaşamla ilişkili olan,
- Yapılandırmacı etkinlikler, problem çözmeye yer veren,
- Yapılandırmacı etkinlikler, öğrenmede kalıcılığı sağlayan etkinliklerdir.

Koç (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenmeye Etkisi” konulu ve nicel ve nitel araştırma modellerinin kullanıldığı ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 2. sınıfında eğitim gören 180 öğrenciyi karşılaştırmayı amaçlayan araştırmasında;

- Nicel veri toplama araçları; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kazanımlarını karşılaştırabilmek için geleneksel ve yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel verileri elde etmek için temel ve üst düzey öğrenmeye yönelik ölçme araçları ve problem çözme senaryoları geliştirilmiştir.
- Nitel veri toplama araçları; nitel veriler öğrenci görüşme formu, öğrenme günlükleri ve gözlem formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin kazandığı en önemli duyuşsal ürünler;
 - Öğrenmekten zevk alma,
 - Sorumluluklarını yerine getirme,
 - Etkinliklere katılma,
 - Etkili bir iletişim kurma,
 - Görüşlerini arkadaşları ile paylaşma,

- Arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma,
 - Arkadaşlarına saygı duyma ve onları kabullenme,
 - Kendisine güven duyma ve sınıfa uyum sağlama olarak belirlenmiştir.
2. Yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin;
- Küçük grup çalışmalarında birbirlerinden öğrendikleri,
 - Arkadaşlarını tanımaya başladıkları,
 - Dinlemeyi öğrendikleri,
 - Derste enerjik ve hareketli oldukları,
 - Sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirmek için çok çalıştıkları görülmüştür.
 - Grup çalışmalarının tüm sınıfla paylaşılması ise; öğrenenlerin sınıfla birlikte hareket, bütünleşme ve uyum içinde çalışma davranışlarını geliştirmiş, kendilerini grubun ve sınıfın bir üyesi olarak hissetmelerini sağlamıştır.
 - Bu çabaların sonucunda da öğrenenlerin başarı düzeyleri yükselmiştir.
 - Öğrencilerin çoğunluğu içerikten, etkinliklerden, öğrenciler arası iletişimden hoşlanmış, derste her hafta ne yapılacağını merak etmiş ve derse isteyerek gelmiştir.
 - Özellikle ilk haftalarda uyum sağlayamayan öğrenciler, ilerleyen haftalarda uyum sağlamış ve şikâyetleri giderek azalmıştır.
3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere üst düzey öğrenmeleri kazandırmada daha etkili olmuştur.
4. Yapılandırmacı ve geleneksel gruptaki öğrencilerin problem çözme senaryolarında belirledikleri; öğrenme problemlerini yaratan nedenler incelendiğinde, ezber öğrenme iki gruptaki öğrenciler tarafından önemli bir bilgiyi yapılandırma engeli olarak belirlenmiştir.
5. Yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme, geleneksel sınıflardaki öğrencilerin ise geleneksel öğrenme ortamının özelliklerini yansıttıkları sonucu ortaya çıkarılmıştır.
6. Yapılandırmacı sınıfların bilişsel özellikleri incelendiğinde, bu yöndeki öğrenci algıları derste daha anlamlı ve kalıcı öğrendikleri yönündedir.

Kirişcioğlu ve Oluk (2006), “Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İnteraktif Öğrenme Ortamlarının, Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmalarında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim ortamlarının, öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarına etkisi araştırılmıştır.

Çalışma, 2005–2006 öğretim yılı Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 6. dönemde okuyan, 42 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri I ve Biyoloji IV dersleri kapsamında işbirlikli öğrenme guruplarında yürütülen çalışma 10 hafta sürmüştür. Ağırlıklı olarak probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin uygulandığı çalışmada beyin fırtınası, grup tartışması, kavram haritası, kavram ağı, drama, rol yapma, analoji ve çalışma yaprakları teknikleri kullanılmıştır. Biyoloji IV dersinde ise konuya uygun modellerden yararlanılmıştır. Veri toplama süreci ise, program süresince sınıf içi gözlemler ve 10 hafta sonunda yapılan yüz yüze görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde nitel yöntemler kullanılmış, öğrenci ifadeleri içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Sınıf içi gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre; başlangıçta öğrencilerin grupla birlikte öğrenmede zorlandıkları, sıklıkla ne yapacaklarına dair sorular yönelttikleri ve tedirgin oldukları tespit edilmiştir. İlerleyen haftalarda ise öğrencilerin öğrenme ortamlarına uyumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ortama uyum sağlayarak daha rahat hareket etmeleri, sınıf ortamını benimsemeleri ve ne yapacaklarını bilmeleri derse olan katılımı arttırmıştır. Ayrıca yapılan gözlemlerde; öğretmen adaylarının doğru kaynak getirmede, zamanı doğru kullanmada ve kaynakları incelemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin çalışma yapraklarındaki şekil ve çizimleri kaynaklardan birebir araştırdıkları, grupların sunumları sırasında kendi ifadelerinden çok kitaba bağlı kaldıkları, derse materyal getirmeye alışkın olmadıkları gözlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından, yüz yüze yapılan görüşmelerde; öğretmen adayları uygulama başlangıcında kaynak bulmakta zorlandıklarını, sınıfa kaynak getirmeye alışkın olmadıklarını, zamanı kullanmada zorlandıklarını, bilgiyi araştırarak öğrenmenin zor olduğunu bu nedenle sunuş yöntemine göre ders işlenen sınıflarda daha rahat ettiklerini belirtmişlerdir. Oluşturulan işbirlikli öğrenme guruplarının derse katılmalarını

kolaylaştırdığını söyleyen öğretmen adayları, daha önceki sınıf ortamlarında da benzer gruplar oluşturduklarını, bu nedenle oluşturulan grupların ortama uyum sağlamalarında kolaylık sağladığını ama diğer gruplarda bireysel çalıştıklarını, bu nedenle bu derste grupla beraber araştırarak, karşılıklı tartışarak bilgiye ulaşmada zorlandıklarını söylemişlerdir. Bir öğrenci de bu dersten önce grup oluşturmayı zaman kaybı olarak gördüğünü ama yaşadıklarının bu düşüncesini değiştirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları bu yöntemlerin etkinliğini sınıf ortamında kendileri yaparak yaşayarak gördükten sonra kendilerinin de sınıflarında bu yöntemleri kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından, yüz yüze yapılan görüşmelerde; Öğretmen adayları interaktif öğrenme ortamlarını tedirgin edici olarak değerlendirmiş ve bir öğrenci de “bizi zorla öğrenmeye itiyorsunuz” ifadesini kullanmıştır. Bunların nedeni olarak da, öğrenme ortamlarında bugüne değin kazandıkları alışkanlıkları ileri sürmüşlerdir. Dersi dinleyerek veya kendileri anlatarak işlemeye alışkın olduklarını, konu anlatırken sadece kendilerine ait bölümden sorumlu olduklarını söyleyen öğrenciler, bu derste tüm konudan sorumlu olmanın tedirginliğini yaşadıklarını, başlangıçta hiçbir şey öğrenememe kaygısı taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından, yüz yüze yapılan görüşmelerde; Öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanan öğrenme ortamlarında bilgiye ulaşmak için daha çok çaba harcadıklarını ama uygulanan yöntemlerin öğrenilenlerin zihindeki bilgi kalıcılığını artırdığını, araştırmaya yönelttiğini, kütüphanedeki kaynakların çoğunu incelediklerini, kendi örneklerini oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanmış interaktif öğrenme ortamlarının bilgi kalıcılığını artırdığına ilişkin çok şey duyduğunu, bunlara önce inanmadığını, ancak bu uygulamalardan sonra düşüncesinin değiştiğini, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artmasını kendisinde ve arkadaşlarında birebir gördüğünü ifade etmiştir. İnteraktif yöntemlerin uygulandığı sınıf ortamıyla karşılaşan öğretmen adayları, bu yöntemlerin iyi olduğunu, önceden bildikleri hâlde ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere aktif olmaları için araştırma ve ödev vermenin önemli olduğunu düşünen bir öğretmen adayı, bu uygulamalar sonucu öğrenciyi sınıf içinde, rehber eşliğinde araştırmaya yöneltmenin daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir önemli bulgu ise öğretmen adaylarının çoğu derslerin

geleneksel yöntemlere göre işlendiğini ve bunun sonucu olarak bilgi düzeylerinin artmasına karşın bilgiyi nasıl uygulayacakları konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmeleridir. Bilgi düzeyinde yeterli olduğunu söyleyen bir öğrenci, uygulama aşamasında gördüklerini uygulayabileceğini ve bu derste daha çok ne yapacağını öğrendiğini söylemiştir.

Araştırmacılar tarafından, bu bulguların değerlendirilmesiyle, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım ve ona ilişkin öğretim yöntem ve teknikleri konularında kendilerini yeterli hissettikleri ancak, bilgi birikimlerini uygulamalara dönüştürmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem sonuçları ve öğrenciler ile yüz yüze yapılan görüşmelerdeki öğrenci ifadelerinin de bu sonucu desteklediği görülmüştür. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutum geliştirmede ve davranış kazandırmada interaktif öğrenme ortamlarının önemli bir etkisi olduğudur. Öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak şekilde interaktif sınıf ortamları oluşturma görevi öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öğrenci merkezli etkinlikler seçebilmeli, öğrencilerin soru sormasına, uygulama ve araştırma yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasına olanak sağlayabilmelidir. Bu amaçla, yapılandırmacı kuramın yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmen adaylarına da, kuramların teorik bilgisinin anlatılmasının yanı sıra, bu kuramların kullanıldığı sınıf ortamları oluşturularak eğitilmesi, öğretmen adaylarının mesleğe yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının uygulayacakları yöntemleri canlı bir sınıf ortamında yaparak yaşayarak öğrenmelerinde interaktif sınıf ortamları oluşturmanın önemi büyük ölçüde görülmektedir.

Mala ve Gürbüz Türk (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, Adım Adım Türkiye Ünitesinin Yapılandırmacı Yaklaşımla Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında; temel amacın, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek olduğunu belirtmektedirler. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

“Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği konusunda;

1. Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumuna göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. En son mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın örneklemini; Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçelerinden random olarak seçilmiş ilköğretim okullarında görev yapan 30 kişilik 5. sınıf okutan sınıf öğretmeni grubu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin belirlenebilmesi için uzman kanısı alınarak geliştirilmiştir.

Araştırmada Likert tipi anket kullanılmıştır. Ankette, anılan üniteye ait kazanım ve etkinliklerle ilgili 30 madde ve bunların gerçekleşme derecesi ile ilgili “tamamen, çoğunlukla, kısmen, az, hiç” şeklinde 5’li seçenekler yer almaktadır. Anketin alfa güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablolar halinde verilmiştir. Kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik durumu açısından, öğretmenlerin “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek boyutlu varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin etkililiği ile ilgili olarak;

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer veremedikleri,

2. Görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ve en son mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı,
3. Mesleki kıdemlerine göre ise, öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu, ortaya çıkmıştır.

Pakyürek (2006), “Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Yaklaşım Anlayışıyla Fen Eğitimi: Çalışma Yaprakları” adlı araştırmasında, “Fen Bilimleri” eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım, bu yaklaşımın ilkeleri, bu yaklaşımda değişen öğrenci ve öğretmen rolleri ve yapılandırmacı yaklaşımın fen eğitimindeki uygulama şekilleri olan modeller açıklanmıştır. Ayrıca yapılandırmacı öğretime uygun etkinliklerin geliştirilmesinde alternatif bir materyal olan çalışma yaprakları (ÇY) ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre; Fen ve Teknoloji öğretim programının sahip olduğu içerik göz önüne alındığında çok farklı yöntemlerle ders yürütmeye uygun bir yapısı bulunduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalarda, Fen Bilgisi öğretmenlerinin çoğunun derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte ülkemizde uygulanmakta olan mevcut Fen ve Teknoloji öğretim programının amaçlarının gelişmiş ülkelerdekiler ile benzer olmasına karşın programın amaçlarına istenen düzeyde ulaşamamasının nedeni olarak öğretmenlerin uyguladıkları öğretim metotlarının bunda etkili olduğunun düşünülmesidir. Bu yüzden öğretmenlerin, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmeleri, bunların öğretimi kolaylaştıran yönlerini incelemeleri ve bu yöntemlerin uygulanışıyla ilgili becerileri kazanmaları zorunlu hâle gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kazanmaları beklenen becerilerden biri de öğretimde çalışma yapraklarını geliştirip kullanabilmeleridir.

Araştırma bulgularına göre; Fen ve Teknoloji dersinin içeriğinin yeniden düzenlenerek, öğretim yaklaşımında yapılandırmacı uygulamaların ön plana çıkarılması, öğretmene sınıf ortamında yardımcı materyallerin sağlanmasını zorunlu hâle getirmektedir. Yapılandırmacı uygulamaları destekleyecek materyallerden biri de çalışma yapraklarıdır (ÇY). Çalışma yaprakları herhangi bir konunun öğretimi aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklerle ilgili yol gösterici açıklamaları içeren dokümanlardır veya başka bir deyişle öğretimde öğrenciyi bireysel olarak çalışmaya

yönlendirmek ve kendi başına iş başarmada kendine güven duygusu kazandırmak için kullanılan kâğıtlardır. Çalışma yaprakları, bazen işlem yaprakları bazen de çalışma kâğıtları olarak tanımlanmaktadır. Bunlar, genelde bir dosya kâğıdının bir veya iki yüzünü kapsayacak nitelikte olan uygulamalardan oluşmakta ve bütün öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çalışma yapraklarıyla öğretmenin hazırladığı planı izlemede, konuları özetlemede ve tekrar etmede faydalanabilecekleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin çalışma yaprağı hazırlayıp uygulayabilmesi için aşağıdaki aşamaları izlemeleri gerektiği önerilmektedir:

Davranış belirleme: Çalışma yaprağı ile kazandırılmak istenen davranışların belirlenmesi,

Adımları belirleme: Belirlenen davranışı kazandırmak için öğrencinin yapması gerekenlerin belirlenmesi,

Çalışma şekli: Çalışmanın bireysel, eşli veya grup hâlinde yapılacağına karar verilmesi,

Etkinlik belirleme: Hazırlanacak etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygunluğuna, bütün öğrencilerin katılacağı ortak çalışmalara ve bu çalışmaları erken tamamlayabilen öğrencilerin yapacağı ek etkinliklere karar verilmesi,

Kâğıt üzerine aktarma: Hazırlanan çalışma yaprağının kâğıt üzerine aktarılması ve gerektiği kadar çoğaltılması,

Deneme: İmkânlar ölçüsünde çalışma yaprağının bir sınıfta deneme amaçlı kullanılması,

Uygulama: Çalışma yaprağı uygulanırken sınıfta dolaşılması ve ihtiyacı olanlara yardımcı olunması, aktif çalışan gruplara söz hakkı verilmesi,

Zamanı ayarlama: Zaman ayarlamasının iyi yapılması, çalışma yaprağının hızlı bir şekilde geçilmemesi,

Yeniden gözden geçirme: Görülen eksikliklerin dikkate alınarak çalışma yapraklarının yeniden düzenlenebilmesi.

Aydın (2006), “Eğitim Literatüründe Davranışçı - Yapılandırmacı Karşıtlığı: Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı araştırmasında örneklik teşkil etmesi ve uyarıcı olması açısından; Amerika, Yeni Zelanda, Avustralya, İsrail, Kanada gibi ülkelere ek olarak ülkemiz eğitim sistemine de damgasını vuran yapılandırmacı öğrenme kuramının, kendisini meşrulaştırırken davranışçı öğrenme kuramına nasıl araçsal bir rol yüklediği

ve onu nasıl karikatürize ettiğini göstermeyi ve davranışçı-yapılandırmacı karşıtlığının çeşitli öğrenme türleri açısından ele alındığında doğruyu yansıtmadığını göstermeye çalışmaktadır.

Yıldırım ve Dönmez (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun sınıf mevcutlarının, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin kent ortalamasına yakın olmasına özen gösterilmiştir. Örneklem yönteminin seçilmesinde ortalama durumları çalışarak bilgi sahibi olma ve bakış açısı oluşturma amacı etken olmuştur. Araştırmada veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, Eskişehir’deki bir ilköğretim okulunda 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde 1–5. sınıf öğretmenlerinden oluşan ve her sınıf düzeyinde iki öğretmen olmak üzere 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. 22 Mayıs 2006- 26 Mayıs 2006 tarihleri arasında aynı öğretmenlerin sınıflarında Türkçe ve Matematik derslerinde birer ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Sözel derslerden Türkçe dersinin ve sayısal derslerden Matematik dersinin bütün sınıflarda okutulması bu derslerin seçilmesinde etken olmuştur. Doküman incelemesi kapsamında ise gözlem yapılan derslerin ders planları analiz edilmiştir.

Araştırmanın geçerliği için veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için iki öğretmen ile pilot görüşme yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından; araştırma bulguları tematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bulgular altı tema altında ele alınmıştır. Bu temaların ilk beşi sınıf yönetimi boyutlarını oluşturmaktadır. Altıncı tema ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseme durumlarına ilişkindir.

Araştırma bulgularına göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması sınıf yönetiminin boyutlarını etkilemektedir. Fiziksel düzen ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenin farklı yerleşim düzenlerini kullanması ön plana çıkmaktadır. Ancak öğretmenler, sınıfların küçük olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle sınıfın yerleşim düzeninde çok fazla değişiklik yapamadıklarını, geleneksel yerleşim düzenini uygulamaktan öteye gidemediklerini dile getirmişlerdir. Bu yaklaşım öğretmenin sınıfa bağımlı kalma anlayışının değişmesini gerektirmektedir. Öğretmenler, “okulun bahçesinden ve laboratuvarından yararlandıklarını; konularla ilgili geziler ve çevre incelemeleri yaptıklarını; drama ile ilgili etkinliklerde okulun salonunu kullandıklarını; tiyatroya gittiklerini” dile getirmişlerdir. Bu yaklaşımda görsellik büyük önem taşımaktadır. Sınıf ortamının görsel olarak zenginleştirilmesi ve öğrenci çalışmalarının sınıfta sergilenmesi ön plana çıkmaktadır. Yapılan gözlemler yoluyla elde edilen veriler de öğretmenlerin sınıf düzenine ilişkin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında esnek bir planlama anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler etkin olduklarından planın yönünü etkilemektedirler. Bu nedenle plan “yelpaze”ye benzetilmiştir. Derslerin işlenişinde öğretmenler rehberlik rolünü üstlenmektedirler. Öğrencilerin etkin olduğu öğrenci merkezli bir anlayışla dersler işlenmektedir. Öğretmenler âdeta bir koç (antrenör) gibi öğrencileri yönlendirmektedir. Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri açısından bakıldığında, yöntem ve teknik çeşitlenmesine yer verilmesi gerekmektedir. Değerlendirmede ise farklı ölçme tekniklerinin kullanıldığı ve sürece yayılmış bir değerlendirme anlayışına yer verilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin görüşme verileri, gözlem ve doküman incelemesi verileri ile tutarlılık göstermektedir.

İlişki düzenlemelerine ilişkin bulgulara bakıldığında, iletişim boyutunun önem kazandığı görülmektedir. Bu yaklaşım okul-öğretmen-öğrenci-veli iletişimini olumlu yönde etkilemiştir. İletişim etkileşime dönüşmektedir. Öğretmenler iletişimde dönütlerden yararlanıp, düzeltme ve geliştirme etkinliklerine daha çok yer vermektedirler. Ayrıca bu yaklaşımın öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin daha samimi olmasına olanak sağlamaktadır. Sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenler daha çok içsel ödülleri ön planda tuttıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu ödüllerin öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. İlişki düzenlemelerine ilişkin öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler ile gözlem yoluyla elde edilen veriler tutarlılık göstermektedir.

Davranış yönetimine ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin sınıf kurallarının belirlenmesinde belirleyici oldukları görülmektedir. Kuralların nedenleri üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin karar sürecinde etkin olmaları öğrencilerin istenen davranışları sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte sınıfta gürültünün arttığı, ancak bunun sorun boyutunda olmadığı dile getirilmiştir. Bu durum öğrencilerin etkin oldukları ve grup çalışmalarına katıldıkları bir ortamın doğal bir sonucu olarak görülmüştür. Bu yaklaşımda öğrencilerin “çiçek (pasif ve sessiz)” olmasını beklemenin yanlış olduğu dile getirilmiştir. Davranış yönetimine ilişkin öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler ile sınıf gözlemlerinde elde edilen verilerin tutarlı olduğu görülmüştür.

Zaman yönetimine ilişkin bulgulara bakıldığında, beş öğretmen planlanan zamanda konuları yetiştirebildiklerini; beş öğretmen ise konuları tam olarak yetiştiremediklerini dile getirmiştir. Konuların yetiştirilememesindeki nedenin; konuların fazla olmasından, öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına tam aşına olmamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmasından mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Bu yaklaşımın uygulanmasının, öğrenci devamsızlığını bir ölçüde engellediği konusunda, öğretmenler arasında görüş birliği vardır.

Sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseme durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, bir öğretmen yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsemediğini, dokuz öğretmen ise benimsediğini dile getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlere göre, “sınıf mevcutlarının fazla olması, fiziksel ortamın müsait olmaması, teftiş anlayışının değişmemesi” gibi etkenler bu yaklaşımın uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu yaklaşımın en büyük handikabı olarak mevcut sınav sisteminin değişmemesi olduğu görüşü ile dile getirilmiştir.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminin boyutlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Turan ve Arkadaşları (2006), “Yeni Sosyal Bilgiler Programının Teorik ve Pratikte Yapılandırmacı Eğitim Kuramıyla Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında yeni Sosyal Bilgiler programının kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin “yapılandırmacı” eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünü belirlemek amacıyla gütmişlerdir. Bu amaç için Stake’in Uygunluk/Uyumluluk Modeline uygun bir program değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından ilk olarak ilköğretim okullarında pilot uygulamaya konan yeni Sosyal Bilgiler programı, amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretmen rolleri ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla incelenmiş ve programın kuramsal özellikleri, beklentileri, önerileri ve ilkeleri listelenmiştir.

İkinci olarak yeni Sosyal Bilgiler programı için belirlenen bu beklenti, öneri ve uygulama ilkeleri amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretmen rolleri ve değerlendirme başlıklarını içeren bir anket haline getirilmiştir. Hazırlanan anket geçerlilik çalışmaları için bir grup öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Bu anketler aracılığıyla Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van illerindeki pilot okullardan rasgele yöntemle seçilen okullarda yeni Hayat Bilgisi programının kuramsal çerçevesi ile okullarda bu çerçevenin ne kadar hayata geçirilebildiği yani uygulanabilirlik düzeyi tespit edilmiştir. Son olarak dünya literatüründen derlenen yapılandırmacı eğitim kuramının özellikleri, beklentileri ve ilkeleri, Milli Eğitim Bakanlığının yapılandırmacı olarak tanıttığı yeni sosyal bilgiler programının kuramsal özellikleri ve okullardaki uygulanabilme düzeyiyle karşılaştırılmıştır. Böylece yeni Sosyal Bilgiler programının hem kuramsal çerçevesinin hem de uygulanabilirlik düzeyinin yani pratiğinin yapılandırmacı eğitim kuramıyla karşılaştırmalı değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından; eski ve yeni programlara konulan hedefler ve kazandırılacak davranışlarda ortak öğeler gözlenmiştir. Bu nedenle yeni programın amaçları ile eski programa konulan amaçlar benzerdir. Burada eski programa konulan amaç ve hedeflerin yeni programın felsefesine aykırı özellikler içermediği not

edilmelidir. Yani eski programa konulan amaçlarda “yapılandırmacı” eğitim anlayışına aykırı unsurlar bulunmamaktadır. Yeni programın amaçlarının, yapılandırmacı anlayışın hedefleri ya da hedeflerle ilgili beklentileri, öngörülerini ya da standartlarıyla karşılaştırdığımızda, yapılandırmacı bir karakter taşıdığı söylenebilir.

Araştırmacılara göre; geleneksel sınıfta dersler kitaplara ve kitaplarda belirlenmiş konu ve etkinliklere dayanır. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği ve eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı dersin işleniş sürecinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan öğretim tasarımları “Bireylere ne öğretilmeli?” sorusu yerine “Öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilidir. Öğrenmeden çok öğrenme ortamlarını tasarımılamak önemlidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilir. Öğrenenlerin ortak ilgileri yoluyla içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değerlendirilir. 1998 programının 4. ve 5. sınıf içeriği kuramsal yapısı itibarıyla “davranışçı” anlayışla örtüşmektedir. Yeni Sosyal Bilgiler programı ise içerik açısından, yapılandırmacı anlayışın beklenti ve standartlarıyla karşılaştırıldığında, “yapılandırmacı” anlayışa uygun bir programdır.

Araştırmacılara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” öğrenme öğretme sürecine ait öngörülerini ile yeni programın özellikleri karşılaştırıldığında, yeni Hayat Bilgisi programının öğrenme ve öğretmeye ilişkin ilkelerinin yapılandırmacı anlayışla uyumlu olduğu görülebilir. Eski program için de, en azından kuramsal anlamda, aksini söylemek mümkün değildir.

Araştırmacılara göre; yeni programda öğretmenden kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemek görevi öngörülmüştür. Öğrencilerin gelişiminde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen karar verici olmak yerine, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Öğretmen, öğrenci çalışmalarını gözlemek için düzenli olarak sınıflarda dolaşmalı, esnek bir kurallar sistemi oluşturmalı, zamanlama hatalarından kaçınmalı, öğrenci taleplerine açık

olmalı, yargılayıcı olmak yerine yapıcı öneriler sunmalı, övgüde bulunmalıdır. Eski ve yeni programda öğretmenden beklenenlerle yapılandırmacı öğretmen rolleri uyuşmaktadır. Bu tür davranışları örnekleyen öğretmenlerin yarattıkları ortamlar yapılandırmacı ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenme öğrencinin gerçekleştireceği bir iştir.

Araştırma bulgularına göre; 2004 programında Sosyal Bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde; öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışacağı ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme tekniklerinin öğrencinin geçmişini, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ölçmeye çalıştığı görülmektedir. 2004 programı bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli bir programdır. Bu nedenle program öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması ve çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu araçlar ise; gözlemler, tutum ölçekleri, görüşmeler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), projeler, tartışma, sergileme, anekdotlar, gösteriler, performans testleri / ödevleri, akran / öz değerlendirme, araştırma / çalışma kâğıtları, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, kısa cevaplı sınavlar, uzun cevaplı sınavlar, açık uçlu sorular ve dereceleme ölçekleridir. Yapılandırmacı anlayışın değerlendirme konusundaki beklentilerini yeni program kuramsal anlamda karşılamakta ancak program kılavuzunda verilen örnekler yeterli ve doğru bulunmamaktadır.

Elde edilen verilere göre Sosyal Bilgiler programının kuramsal yapısı ve uygulanabilirlik düzeyi yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla örtüşmektedir.

Uygun ve Arkadaşları (2006), “Yeni İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında yapılandırmacı kuramın ileri sürdüğü öğrenme ilkelerinin, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde daha etkin bir şekilde hayata geçirilebileceğini düşünmektedirler ve bu varsayımdan hareketle yalnız Hayat Bilgi Dersi Öğretim Programı, dayandığı temel yaklaşım açısından, yani yapılandırmacı öğrenme kuramı bağlamında ele alınıp incelenmiştir.

Araştırmacılara göre; yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programının vizyonu, Hayat Bilgisi derslerine ayrılan zamanın büyük bir bölümünü öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol gösterici etkinlikler aracılığıyla

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğayla barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek şekilde esnek, mutlu bireyler yetiştirmektir.

Araştırmacılara göre; bu vizyona uygun olarak tasarlanan programın, yapılandırmacı yaklaşıma göre kuramsal boyutta değerlendirilmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaca uygun olarak Hayat Bilgisi ders programının kazanımları, etkinlik örnekleri, öğretim strateji-yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri, yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koymuş olduğu ilkeler açısından incelenmiştir.

Araştırmacılara göre; 2005–2006 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm okullarda uygulamaya konulan programın uygulanabilirliği, program değerlendirme çalışmalarıyla anlam kazanacaktır. Bu çalışmada program tasarısı, programın temel öğeleri açısından yapılandırmacı öğrenme kuramı yaklaşımı bağlamında incelenerek bir değerlendirme yöntemi izlenmiştir.

Araştırmacılara göre; program değerlendirme bir süreçtir. Tasarlanan ve uygulanmakta olan her program değerlendirilmeye muhtaçtır. Özellikle köklü değişimlerin söz konusu olduğu dönemlerde programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar önemlidir.

Demir ve Bedir (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Bilgi Düzeyleri” adlı araştırmaları çerçevesinde,

2006–2007 öğretim yılında yeni programların uygulayıcısı olacak, eğitim fakültesinin dördüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarının bu yaklaşımın esasları ve öngördüğü eğitim öğretim uygulamaları hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını incelemeye çalışmışlardır.

Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler alan yazın taramasından elde edilen bilgilerin yanı sıra, araştırmacılar tarafından öğrencilerin yapılandırmacı kurama ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen test kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan test, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak hazırlanmış ve deneme formu 60 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilmiş, madde analizi ve madde seçimi yapılmıştır. Son şekli verilen test, 2005–2006 öğretim yılı Mayıs ayında çalışma grubu olarak belirlenen Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Testin, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 0.87 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 14,9'u Türkçe Öğretmenliği, % 18,7'si Matematik Öğretmenliği, % 20,1'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 46,3'ü Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma mevcut durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Verilerin çözümlenmesinde Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen adaylarının aldıkları puan aralıklarının frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarından % 8,5'inin, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgisinin olduğu, % 1,5'inin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamına yakınının bu yaklaşıma ilişkin bilgisinin olması olumlu değerlendirilmiştir. Branşlar arasında bilgi düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=70$) aritmetik ortalama ile ilk sırada yer alırken, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=65$) ortalama ile dördüncü sırada yer almaktadır. Tüm branşlar genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerinin orta düzeyde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Turan ve Başar (2006), “Yapılandırmacı Anlayış Temelinde Hayat Bilgisi Öğretimi ve Hayat Bilgisi Ders Kitapları” adlı araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme ve öğretme kuramı tanıtılmakta, geleneksel anlayış ile olan farklılıkları ortaya konulmakta ve hayatın bilgisi anlamına gelen “Hayat Bilgisi” dersinin, yapılandırmacı anlayış temelinde nasıl öğretileceği, bir öğretim materyali olarak Hayat Bilgisi ders kitaplarının yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ne gibi özellikler taşıması gerektiği tartışılmaktadır.

Yurdakul (2004)’un, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları” adlı araştırması Ankara ili Beytepe ilköğretim okulunda 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi bağlamında yürütülmüştür. Seçkisiz olarak; 35 kişiden oluşan deney, 34 kişiden oluşan kontrol grubu olarak 2 sınıf seçilmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle yapılmıştır. 10 hafta süresince deney grubu yapılandırmacı sosyal bilgiler programı çerçevesinde uygulamalara katılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına devam etmiştir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı temel alan program; problem çözme temelli, işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermiştir.

Araştırmanın nicel alt problemlerini analiz etmek için gruplar içi karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için t testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar için “t testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler doğal ortamı içerisinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve bu veriler tümevarıma dayalı içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

Yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrencilerin

- Problem çözme becerilerini,
- Bilişötesi farkındalıklarını ve
- Derse yönelik tutumlarını geliştirmede

geleneksel yaklaşımdaki uygulamalara, göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Nitel veri analizi de bu durumu desteklemektedir.

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Hylton (2000), tarafından sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin bir deneysel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada görsel tekniklerle anlatılan bir üniteyle ilgili olarak, ğretmen adaylarının deklare edilen (açıklanan) bilgi ve süreç bilgisinden oluşan sınıf yönetimi uygulamalarına karşı tutum ve inançlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada üç ayrı lme aracı kullanılmıştır. Bu lekler şunlardır:

- 1- “Sınıf Yönetimi Açıklanan Bilgi leği”,
- 2- “Sınıf Yönetimi Gözlem leği” ve
- 3- “Sınıf Denetim leği”

Denetim öbeğinde yer alan deneklere düz anlatım ve tartışma yöntemleri ile öğretimin verildiği araştırmada, deney öbeğinde yer alan deneklere görsel araçlar ile ğretim yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, görsel eğitim araçlarıyla yapılan öğretimin etkili olduğu yönler şöyle tespit edilmiştir:

- 1- Bazı sınıf yönetimi tekniklerini öğretmede,
- 2- Öğretme biçimine ilişkin bakış açılarını ve tutumları
- 3- Öğretme biçimine ilişkin tutumları değiştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Karşılaştırılan gruplar arasında açıklanan bilgi açısından önemli bir farkın oluşmadığı, süreç bilgisi açısından ise gruplar arasında az bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan deneklerin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarının, diğer gruba göre sınıf içinde ğretimi denetlemede ve ğrenci davranışlarını yönetmede daha az denetim yönelimli olduğu belirlenmiştir. (<http://www.lib.umi.com./dissertations/fullcit/9968429>).

Kaye'nin, "Measuring Service Quality in the Context of Teaching" konulu çalışmasında, öğretim kalitesini ölçme aracı olarak şunlar önerilmektedir (Aktaran Kökçü, 2000, s.75):

- 1- Öğretmenlerin, alan bilgisi,
- 2- Öğretmenlerin, entelektüel gelişimi
- 3- Öğretmenlerin, görev paylaşımı yapması,
- 4- Öğretmenlerin, öğretimi destekleyici araç kullanması,
- 5- Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisi,
- 6- Öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini özendirilmesi,
- 7- Öğretmenlerin, sınıf gelişimine duyarlılık göstermesi,
- 8- Öğretmenlerin, değerlendirme yöntemlerinin niteliği ve öğrenci başarısı.

Ayrıca bu çalışmada öğretim kalitesi, stratejik planlama, açık hedef ve standartlar, işbirliği ve öğrenci-öğretmen doyumunu ile ilişkili kavramlar olarak açıklanmaktadır.

Lawson ve Arkadaşları (1991), "Yeni Bir Bilgi Kazanmada Hipotetik-Tümdengelimci Mantık Kullanımının Etkisi" konulu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en önemli özelliği olan ve yansıtıcı düşünmeyi sağlayan Hipotetik-Tümdengelimci Mantık ile ilgili araştırmalarında biyoloji ve kimya dersini alan 314 lise öğrencisinin mantık düzeyi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Lawson Bilimsel Mantık Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Testten 0–3 puan alana öğrenciler sezgisel (tümevarımcı),
2. 4–7 puan alanlar geçişsel (transitional),
3. 8–12 puan alanlar yansıtıcı düşünür (Hipotetik-Tümdengelimci) grubunda yer almıştır.
4. 4 adet kavram kazanma ile ilgili görevi:
 - Sezgisel (tümevarımcı) gruptaki öğrencilerin (61 öğrenci) ancak % 3,3'ü dört görevi de yapabilmişken ve,
 - Ayrıca geçişsel (transitional) gruptaki öğrencilerin (184 öğrenci) ancak % 16,3'ü dört görevi yapabilmişken,

- (Hipotetik-Tümdengelimci) Yansıtıcı gruptaki öğrencilerin (69 öğrenci) % 43,5'i ile yaklaşık yarıya yakını dört görevi de yapmıştır.
5. Bu sonuçlara göre yansıtıcı düşünmenin kavram kazanma ile üst düzeyde ilişkili ($\bar{X}=71.14$, $p<0.01$) olduğu söylenebilir.
 6. Yapılandırmacı ortamlar öğrencilerin yansıtıcı düşünür olmasını desteklemektedir.
 7. Ayrıca yeni bir alanda kavram kazanmayı ve anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır.

Simon ve Schiffer (1993), “Matematikte Eğitim Liderleri” konulu ve deneysel ve tarama modellerinin kullanıldığı ve “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın matematik öğretiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili olan ve bu konu ile ilgili eğitim verilen matematik öğretmenlerinin sınıflarında eğitim gören 179 öğrenci ve bahsedilen eğitimi almayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında eğitim gören 171 olmak üzere toplamda 350 öğrenciyi karşılaştırmayı amaçlayan araştırmalarında bu 350 ilkökul öğrencisinin;

- Matematik öğrenmeye yönelik tutumları,
- Matematik öğrenme ile ilgili inançları,
- Matematik dersindeki standart testlerindeki

başarı durumları incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Programa katılıp “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerle diğer gruptaki öğrencilerin tutumları karşılaştırıldığında ilk grubun lehine olarak tutumlarında anlamlı ($p<0.01$) bir fark olduğu saptanmıştır.
2. Özellikle;
 - “Matematik çalışmak çok eğlencelidir.”
 - “Matematik okulda en sevdiğim derstir.”
 - “Matematik daha iyi düşünmeme yardım ediyor.”
 - “Diğer ev ödevleri yerine matematik çalışmayı tercih ederim.”

Maddelerinde de yine ilk grubun lehine manidar ($p<0.01$) farklar olduğu tespit edilmiştir.

Caprio (1994), “Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliklerinin Fizyoloji ve Anatomi Derslerindeki Başarıya Etkilerinin Belirlenmesi”ne ilişkin deneysel modeldeki ve 40 kişi kontrol grubunda, 44 öğrenci de deney grubunda olmak üzere toplam 84 öğrenci üzerinde denenen araştırmasında;

Fizyoloji ve Anatomi derslerinin işlenişlerindeki uygulamalar bakımından,

- Kontrol grubunda, geleneksel uygulamalardan oluşan analogiler, örnekler, hatırlatmalar kullanılmıştır.
- Deney grubunda ise, geleneksel uygulamalara ek olarak yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından oluşan ve öğrencilere içgörüler kazandırması düşünülen ve bilişsel yapılarına göre kendi örneklerini, kendi sorularını ve kendi cevaplarını oluşturma olanağı tanınan uygulamalar yaptırılmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

Öğretim yılı sonunda iki grup arasında yapılan karşılaştırmada;

1. Kontrol grubunun puan ortalaması ($N=40$, $\bar{X}=60,8$) ve deney grubunun puan ortalaması ($N=44$, $\bar{X}=69,7$) arasında anlamlı derecede fark görülmüştür.
2. Deney grubu öğrencilerinin kendilerine daha çok güvendikleri tespit edilmiştir.
3. Deney grubu öğrencilerinin öğrenmede daha fazla sorumluluk aldıkları belirlenmiştir.
4. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sınıfta olağanüstü bir enerji ve istekle çalıştıkları da saptanmıştır.

Cobb’un (1999) aktardığı ve “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi”ne ilişkin olan ve Umman’daki Sultan Kâbus Üniversitesi’nde 1993–1996 yılları arasında yapılan uygulamalı araştırma modelindeki ve 58 erkek ve kız 1. sınıf üniversite öğrencisinden oluşan evrende uygulanan araştırmada;

2.387 Kelimededen oluşan ve kelimelerin cümle içerisinde kullanımına yönelik bilgisayar programı hazırlanmış ve bu programda öğrenciler günlük 45 dakika olmak ve 12 hafta boyunca olmak üzere çalışmışlardır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Sözcük tanımlarının ezberlenerek ve önceden yapılandırılarak öğrenildiği geleneksel yöntemde öğrencilerin daha az kelime öğrendikleri tespit edilmiştir.
2. Geleneksel yöntemde öğrencilerin “Temel İngilizce Testleri”nde çok düşük puan aldıkları tespit edilmiştir.
3. Ayrıca geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin, özellikle okumada yetersiz oldukları belirlenmiştir.
4. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla kelimelerin öğretildiği yöntemde öğrencilerin öğrendikleri kelime sayısı dikkate değer bir şekilde artmıştır.
5. Bir kelimenin anlamını öğrenmenin en iyi yollarından birisi olarak; yapılandırmacı anlayışla, kelimenin tanımının ezberlenmeden farklı kullanımlarının analiz edilmesi yöntemiyle, öğrencinin o kelimeyi daha kalıcı olarak öğrenebileceği tespit edilmiştir.
6. Bir kelimenin, yapılandırmacı anlayışla, farklı yapılar içinde anlamını keşfetmeye çalışmanın sözcük öğrenilmesinde ön koşullardan biri olduğu belirlenmiştir.
7. Yapılandırmacı yaklaşımın sözcük öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Freppon ve McIntyre (1999), “Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Gelişimlerine İki Farklı Öğrenme Ortamının (Geleneksel ve Yapılandırmacı) Etkilerinin Belirlenmesi”ne ilişkin olan deneysel araştırmalarında, geleneksel ortamda eğitim alan 3 öğrenciyle, yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan 3 öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenci karşılaştırılmıştır. Araştırmada, çeşitli uygulamalarla öğrencilerin kendi hatalarını bulmalarına ve düzeltmelerine, yeni bilgiyi kavramalarına bakılmıştır. Ayrıca akıcı okuma düzeyleri belirlenmiş ve içsel kontrole sahip olup olmadıkları yapılan gözlemlerle tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Öğrencilerin okuma gelişimleri birbirine yakın çıksa da cesaret, sebat, azim ve stratejileri uygulama düzeyleri yapılandırmacı grup lehine farklıdır.

2. Yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan öğrenciler okumaya ve hatalarını düzeltmeye daha istekli bulunmuştur.
3. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan öğrenciler kendini düzeltme ve kendini ödüllendirme biçiminde ortaya çıkan “içsel kontrolü” geliştirmişlerdir.

Caine ve Caine (1991), yapılandırmacılığın “zihinsel yapılandırma “ sonucu olan biliş üzerine temellenmiş bir yaklaşım olduğunu, öğrenenlerin yeni bilgiyi önceden bildikleriyle bütünleştirdiğini belirterek, zekâ ve öğrenmenin gerçekleşmesi hakkında bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, zekâyâ uygun öğretimde 12 ilke belirlemişlerdir (Aktaran Erdem, 2001, s.28):

1. “Zekâ, bilginin birçok farklı çeşidini işler.” Zekâ, düşünceleri, duyguları ve ilgileri içeren bir işlemcidir.
2. Öğrenme psikolojisi ile ilgilidir. Zekâ tam olarak tanımlanamaz.
3. Bilgiyi anlamlandırma kişiseldir. Öğrenenler bilgiyi yaşantılarına dayalı olarak anlamlandırır.
4. Öğrenenler, kendi fikirlerini ve dünya bilgilerini bütünleştirerek anlamı yapılandırır.
5. Öğrenme duygular ve tutumlardan etkilenir.
6. Öğrenenler, bütünleri ve parçaları eş zamanda işleme koyarlar. Bütünler üst üste geldiğinde öğrenmede zorluk çekerler.
7. Öğrenme; ortam, kültür ve iklimden etkilenir.
8. Öğrenenlerin “ne” öğrendikleri kadar “nasıl” öğrendiklerinin de farkında olmaları için zamana ihtiyaç vardır.
9. Belleğin en az iki türü vardır: 1-Uzamsal zihin sistemi, 2-Ezberleme. Ezberi vurgulayan öğretim, zihni ya da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını desteklemez, öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırmasını engeller.
10. Olaylar ve beceriler uzamsal zihinde yer aldığından öğrenenler bilgiyi en iyi şekilde anlar ve hatırlar. Deneysel öğrenme daha etkilidir.
11. Öğrenme, cesaretlendirme ile artırılır ve tehlike ile engellenir. Sınıf iklimi öğrenenleri korkutan değil cesaretlendiren olmalıdır.

12. Her beyin tektir. Öğrenme süreci, öğrenenlerin öğrenme tercihlerini ifade etmelerine fırsat vermek amacıyla çok yönlü olmalıdır.

Bulgular

1. Yapılandırmacı yaklaşımda, eğitim programının öğrenme hedeflerine ilişkin ulaşılan sonuçlar:
 - Ürüne dayalı hedefler anlayışı yerine, yapılandırmacı yaklaşımda süreç boyutu daha baskındır. Öğretim etkinlikleri sonucunda öğrenenden beklenen davranışlar yerine, süreç içerisinde öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması söz konusudur.
 - Sınıf ortamında bulunan birbirinden farklı bireyler ve bu bireylerin birbirinden farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğru bulunmamaktadır. Farklı bakış açıları sunularak birden fazla anlam yapılandırması gerçekleşir.
 - Yapılandırmacı yaklaşımda, alışılmış hedef ve davranış ifadeleri yer almamaktadır. Hedeflerin belirlenmesindeki amaç, hedeflerin ayrıntılı çözümlenmesi yerine öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözmeye kullanarak bilgiyi içselleştirmesidir.
 - Öğretimde, öğrenenlerle birlikte karar verilerek öğrenenin var olan zihinsel şeması ile yeni öğrenmeleri biçimlendirmesi beklenir.
2. Yapılandırmacı yaklaşımda, eğitim programının öğrenme yaşantılarına ilişkin ulaşılan sonuçlar:
 - Öğrenenler bilgiyi dışarıdan alarak belleklerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını yapılandırırlar.
 - Yapılandırmacılık yaklaşımında, bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
 - Bireyin zihinsel yapılandırmayı gerçekleştirebilmesi, çevresiyle etkileşimde bulunacağı zengin öğrenme yaşantılarını gerektirmektedir.

- Öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmadır. Öğretmen öğrenenlerle birlikte öğrenen kişidir.
 - Öğretmen, öğrenmenin karmaşık ve yaşamsal bağlamda gerçekleşmesine izin verir.
 - Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hâle getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi ve zengin materyal kullanımı gerekmektedir.
 - Öğrenen, bilgilerin pasif alıcısı değil, bilgiyi anlamlandıran kişidir.
 - Yapılandırmacılık, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen öğrenenleri ele almıştır.
3. Yapılandırmacı yaklaşımda, eğitim programının sınama durumlarına ilişkin sonuçlar:
- Yapılandırmacı yaklaşımda, sadece ürünün değil aynı zamanda sürecin de değerlendirilmesi gerekmektedir.
 - Yapılandırmacı yaklaşımda, değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için yol göstericidir.
 - Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenen birlikte karar verirler.

Lord (1999)'un, "Doğa Bilimleri Dersinde Geleneksel Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli (Yapılandırmacı) Yaklaşımların Karşılaştırılması"na ilişkin olan deneysel araştırma ve nicel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı ve geleneksel ortamda eğitim alan 91 öğrenciyle, yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan 90 öğrenci olmak üzere toplam 181 öğrencinin karşılaştırıldığı ve kısa sınavların, anketlerin uygulandığı araştırmasının bulguları şöyledir:

Öğretmen merkezli ve geleneksel eğitimin uygulandığı sınıflarda yapılan uygulamalar;

- Haftada iki kez anlatma yöntemi kullanılmıştır,
- Bazen gösteri, tepegöz, slâyt kullanılmıştır,
- Habersiz sınavlar yapılmıştır,
- Öğrenci soruları ve etkileşimi sınırlı tutulmuştur.

Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitimin uygulandığı sınıflarda yapılan uygulamalar;

- Öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılmıştır,
- Dersin başında öğretmen konu ile ilgili kısa bir ön bilgi vermiştir,
- Öğrencilere üzerinde çalışacakları, eleştirel düşünceyi geliştirilen ve yapılandırılmış kavram haritalarından oluşan materyaller sunulmuştur,
- Öğrenciler bir süre sonra çalışmalarını sınıfa sunmuş ve dönüt almışlardır,
- Grup çalışmaları sırasında öğretmenler gözlemci olarak çalışmalarını izlemiş ve rehberlik ihtiyacı hissedenlere yardımcı olmuşlardır,
- Dersin son beş dakikasında kısa sınavlar yapılmıştır,
- Tesadüfi olarak gruptan seçilen iki öğrencinin puanı grubun puanı olmuştur.
- Bu sayede öğrencilerin ortak anlamlar yaratmaları desteklenmiştir.

Araştırma sonucunda:

1. İşbirlikli öğrenme-yapılandırmacı modele dayalı kısa sınavların grup etkileşiminin olumlu yönde etkilediği görülmüştür,
2. Bu yaklaşımın öğrenci üzerinde bağımsızlık duygusu ve bireysel değer görme gibi yararlarının olduğu gözlenmiştir.
3. Tüm sınavlarda yapılandırmacı gruplarda yer alan öğrencilerin geleneksel gruplarda yer alan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.
4. Anket sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin % 80'inin çalışmaları ilginç buldukları görülmüştür,
5. Daha derinlemesine öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür,
6. Yerleşke ve bölgedeki doğayı koruma çalışmalarına daha fazla katıldıkları görülmüştür.
7. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise anket sorularına farklı yanıtlar verdikleri görülmüştür.
8. Bazıları çok sıkıcı ve ezbere yönelik faaliyetleri eleştirirken bazıları da yöntemi uygun bulduklarını yazmışlardır.

Tynjala (1999), “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Öğrenme Ürünleri İle Geleneksel Ortamdaki Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerinin Karşılaştırılması” amaçlı, deneysel modelin kullanıldığı ve Eğitim Psikolojisi dersi öğrencilerinden 16’sının deney, 23’ünün kontrol grubunda olmak üzere toplam 39 öğrencinin yer aldığı araştırmasında;

Yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme anlayışlarının uygulandığı süreç sonucunda her iki gruptaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış, objektif karşılaştırma yapmak için her iki gruba da ders kitabındaki bilgilerden oluşan açık uçlu sorular sorulmuş ve ayrıca deney grubuna yazma ödevleri verilmiş, grup tartışmalarına katılmaları ve öğrenme kavramını açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve bunlara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Yapılandırmacı grubun % 80’i, dersin düşüncelerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.
2. Geleneksel grupta bu oran % 15 düzeyindedir.
3. Yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, bilgiyi uygulama yeteneği kazanmıştır.
4. Yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunluğu daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmişlerdir.
5. Yine bu gruptaki öğrencilerin yarısı iletişim ve işbirliği becerisi kazandıklarını söylemişlerdir.
6. Ancak geleneksel gruptaki öğrencilerin hiçbirisi böyle beceriler kazandıklarından bahsetmemişlerdir.

Braathen (2000)’in, “İş İletişimi Dersi Öğrencilerinin Yapılandırmacı ve Davranışçı Öğrenme Ortamlarında Yazma Alanındaki Başarılarının Karşılaştırılması” konulu deneysel modelin kullanıldığı araştırmasında, araştırma yapılan kurumdaki “İş İletişimi” dersi öğrencilerinden; yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme anlayışlarının uygulandığı süreç sonucu yapılan öntest–sontest çalışması sonucu ulaştığı bulgular şöyledir:

1. Öntest –Sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve davranışçı öğrenme yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.
3. Bu yüzden öğretmenlerin kendi öğrenme felsefelerini uygulamaya devam edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Black ve McClintock (2000), yaptıkları araştırmada yapılandırmacı eğitimcilerin görüşlerini inceleyerek yapılandırmacı bir ortamda olması gerekli özellikleri belirlemişlerdir. Buna göre yapılandırmacı modelde şu özellikler bulunmalıdır (Aktaran Koç, 2002, s.64):

- *Gözlem: Öğrenciler özgün durumları gözlerler.*
- *Yorumu Yapılandırma: Öğrenciler gözlemlerini yorumlar ve yorumların geçerliliğini tartışır.*
- *Bağlamsallaştırma (contextualization): Tartışma ve yoruma yardımcı kaynaklar kullanılır.*
- *Bilişsel Çıraklık: Öğrenciler gözlem, yorum ve kavramsallaştırma için öğretmene çıraklık yapar.*
- *İşbirliği: Öğrenciler gruplarla çalışır.*
- *Çoklu Yorumlar: Öğrenciler bu sayede bilişsel esneklik kazanır.*
- *Çoklu Görünüm: Bilgi transfer edilir.*

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar, yapıldıkları çevreye göre ya da araştırma ortamına göre saha ve laboratuvar araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntemine ve zamanına göre tarihî, betimsel ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir (Kaptan, 1998, s.45). Bu bağlamda, ilköğretim okulu I. kademe (3-4-5. sınıf) ve II. kademe (6-7-8. sınıf) öğrencilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma düzeyine göre uygulama, çevresine göre saha, yöntemine göre ise betimsel bir araştırma olarak nitelendirilebilir.

Nicel boyut açısından, araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003, s.77).

Bu model, davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği, kurumların “ne” olduğunu anlamak ve betimlemek, kurumun mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan yapılabilmektedir (Kaptan, 1998, s.60).

Araştırma, Gaziantep ili merkez ilçeleri (Şahinbey-Şehitkâmil) sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve Türkçe dal öğretmenleri ile onların öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Bu araştırmada, 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmasına öğretim programları değişiklikleriyle başlanan ve “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelli öğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını nasıl etkilediğinin değerlendirilmesine çalışılmıştır. Bu nedenle, ilköğretim okulu (I. kademe) sınıf öğretmenlerinin ve (II. kademe) Türkçe dal öğretmenlerinin algılarının ortaya çıkarılmasına yönelik bir araştırma yapılmıştır.

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Nicel araştırma tekniklerine göre iki temel araştırma vardır; tarama ve deneme. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995, s.76–77). Bu araştırma, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarına etkilerini betimlemeye çalışacağından, tarama modelinde yapılmıştır.

Araştırma konusu olan, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği) hakkında varolan durum ortaya konulmuştur.

Öncelikle konu ile ilgili Türkçe ve yabancı dilde yayımlanmış eserlerin kaynak taraması yapılarak, dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeler incelenmiştir. Daha sonra da “sınıf yönetimi boyutları” genel çerçevesi ile belirlenmiştir.

Sonraki aşamalarda, araştırma neticesinde elde edilen bulgular yorumlanmış ve bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Ülkemizdeki kaynaklarda "Örnek Olay" yöntemi olarak da adlandırılan “Durum Çalışması” nitel (qualitative) bir araştırma tekniğidir. 1980'li yıllardan itibaren “Durum Çalışması” yöntemine ilginin arttığı görülmektedir.

Patton'a (1986,s.47) göre; nitel bir yaklaşım, "insanların yaşamları, deneyimleri ve karşılıklı etkileşimden doğan davranışlarının kendileri için ne anlama geldiğini, onların kendi kavramları ile anlamayı amaçlayan" bir yaklaşımdır. Nitel veriler; tipik anket soruları veya test yöntemleri gibi önceden belirlenmiş kategori ve standartlara oturtulmadan; durumların, olayların, insanların, karşılıklı etkileşimlerin ve gözlenen davranışların ayrıntılı tanımlarını; doküman ve iletişim kayıtlarından, vaka tarihçelerinden alıntıları, biriktirilmiş verileri içerir. Ancak nicel araştırma teknikleri ile nitel araştırma tekniklerinden biri diğerine göre daha "geçerli" değildir.

Bir tür nitel araştırma tekniği olan "Durum Çalışması" yöntemi şöyle tanımlanabilir: Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde incelemeye çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23).

Nitel boyut açısından araştırma konusu olan, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği) hakkında varolan durum nitel yöntem ve tekniklerle de ortaya konulmuştur ve nitel boyut açısından **genelleme** yapılmamıştır.

Nitel boyut açısından araştırmada, nitel araştırma desenlerinden "Durum Çalışması" deseni kullanılmış olup araştırmada veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir.

Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.77).

3.2. Denekler

Nicel boyut açısından denekler; Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri (Şahinbey-Şehitkâmil) sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır.

2006–2007 öğretim yılında; araştırma evreninde 275 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 3.434 Sınıf öğretmeni ve 363 Türkçe dal öğretmeni görev yapmakta ve 227.457 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu nedenle araştırmamızın evrenini, 3.797 öğretmen ve 227.457 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, ele alınan temel problem bir takım alt problemlerle de açıklanmak isteniyorsa ve alt problemlerdeki bağımsız değişkenin boyutları farklı büyüklükte gruplardan oluşuyorsa, araştırma için uygulanacak örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme yöntemi olacaktır (Arseven, 1993, s.100). Bu nedenle bu araştırmada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. %5 düzeyinde olmak üzere, evrenden örneklem seçilirken örneklemin aşağıdaki Çizelge 2’deki değerlerden az olmaması sağlanmıştır.

Çizelge 2. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem Büyüklükleri)

EVREN	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1.000	277	375	516	1.622
5.000	356	535	879	2.290
50.000	381	593	1.044	705
100.000	382	596	1.055	2.344
1.000.000	384	599	1.065	2.344
25.000.000	384	600	1.067	2.400

Kaynak: Anderson (1990)’dan Aktaran Balcı, 2005, s.95.

Tabakalı örnekleme yönteminde önce, evren alt evren gruplarına ayrılır (Arseven, 1993, s.100). Bu amaçla araştırmanın örnekleme belirlenirken öncelikli olarak evren; sınıf öğretmeni, Türkçe dal öğretmeni, sınıf düzeyi (I. Kademe ve II. Kademe) ve sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenlerine göre alt evren gruplarına ayrılmıştır.

Nicel araştırma tekniklerine göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan bu evrende çalışma yerine örneklem alınmıştır. Örneklem almada temel kural olan, “yansızlık ilkesi”ne uyulmuştur. Öğretmen ve öğrenci evreninden örneklem alınırken oranlı küme örnekleme yapılmıştır.

Yansızlık ilkesine uygun olarak, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 275 ilköğretim okulu arasından; taşıma merkezi ve birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları çıkarıldığında kalan ve merkezde bulunan 147 ilköğretim okulundan 100 ilköğretim okulu ve bu okulların her birinden 2 Sınıf öğretmeni, 2 Türkçe dal öğretmeni olmak üzere 400 öğretmen; bu okullarda öğrenim gören ve her okuldan ve her sınıf düzeyinden (1. ve 2. sınıflar hariç) olmak üzere 2 öğrenci ve toplamda 12 öğrenci olmak üzere 1200 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Evrene giren öğretmenleri;

1. Okul türüne göre;
 - Resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (Yatılı, Pansiyonlu veya Taşınmalı ilköğretim okulu olmayan),
2. Dallarına göre;
 - Sınıf öğretmenleri,
 - Türkçe dal öğretmenleri,
3. Sınıf düzeyine göre;
 - 3–4–5. sınıflarda ders okutan sınıf öğretmenleri,
 - 6–7–8. sınıflarda ders okutan Türkçe dal öğretmenleri,

4. Sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre;

- Alt SED'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Orta SED'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Üst SED'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,

oluşturmaktadır.

Evrene giren öğrencileri;

1. Kademelerine göre;

- I. Kademe öğrencileri,
- II. Kademe öğrencileri,

2. Sınıf düzeylerine göre;

- 3-4-5. sınıf öğrencileri,
- 6-7-8. sınıf öğrencileri,

3. Sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre;

- Alt SED'deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,
- Orta SED'deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,
- Üst SED'deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,

oluşturmaktadır.

Evrendeki öğretmenlerin; resmî ilköğretim okullarında görev yapmaları, dallarına göre sayıları, okuttukları sınıf düzeyine göre sayıları, ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre dağılımına ilişkin bilgiler ile evrendeki öğrencilerin; kademelerine göre sayıları, sınıf düzeylerine göre sayılarına ilişkin bilgiler, belirlenirken Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu ve Ar-Ge Bürosu tarafından hazırlanan veriler kullanılmıştır.

Çizelge 3. Gaziantep İli; İl Geneli İlköğretim Okulu, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

İLKÖĞRETİM OKUL SAYISI	İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
605	7.741	149.686	135.685	285.371

Gaziantep ili genelinde bulunan 605 ilköğretim okulunda, toplam 285.371 öğrenci öğrenim görmektedir (Çizelge 3).

Çizelge 4. Gaziantep İlinin ve Merkez İlçelerinin Sınıflar Bazında Öğrenci Sayıları

	1. SINIF	2. SINIF	TOPLAM
GAZİANTEP İLİ	43.432	40.297	83.729
ŞAHİNBEY İLÇESİ	19.233	17.945	37.178
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	15.853	14.514	30.367

	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	TOPLAM
GAZİANTEP İLİ	37.732	36.377	34.909	109.018
ŞAHİNBEY İLÇESİ	17.094	16.086	15.550	48.730
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	13.255	13.035	12.122	38.412

	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF	TOPLAM
GAZİANTEP İLİ	34.777	30.532	27.315	92.624
ŞAHİNBEY İLÇESİ	15.488	13.138	11.736	40.362
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	12.091	10.754	9.563	32.408

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; 3–4 ve 5. sınıflarda 87.142 öğrenci öğrenim görürken, bu rakam 6–7 ve 8. sınıflarda 72.770 öğrencidir (Çizelge 4).

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; 3.434 sınıf öğretmeni ile 363 Türkçe dal öğretmeni görev yapmaktadır (Çizelge 5).

Çizelge 5. Gaziantep İli Merkez İlçelerinin Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Dal Öğretmeni Sayıları

	İLKÖĞRETİM OKUL SAYISI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ SAYISI	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ŞAHİNBEY İLÇESİ	135	1.922	200	126.270
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	140	1.512	163	101.187
TOPLAM	275	3.434	363	227.457

Çizelge 6. Gaziantep İli Merkez İlçelerinin SED (Sosyo-Ekonomik Düzey)'e Göre Okul, Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Dal Öğretmeni Sayıları

	SED	OKUL SAYISI	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ	SINIF ÖĞRETMENİ
ŞAHİNBEY İLÇESİ	ALT SED	20	45	465
	ORTA SED	25	52	527
	ÜST SED	20	58	430
	TOPLAM	65	155	1.422
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	ALT SED	13	23	298
	ORTA SED	8	25	188
	ÜST SED	14	23	167
	TOPLAM	35	71	653
MERKEZ İLÇELER	ALT SED	33	68	763
	ORTA SED	33	77	715
	ÜST SED	34	81	597
GENELTOPLAM	100	226	2.075	

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde faaliyet gösteren ve örneklem alınan 100 ilköğretim okulundan 33'ü ALT SED, 33'ü ORTA SED, 34'ü de ÜST SED'de yer almaktadır.

Bu okullarda görev yapan; 68 Türkçe dal öğretmeni ile 763 sınıf öğretmeni ALT SED, 77 Türkçe dal öğretmeni ile 715 sınıf öğretmeni ORTA SED, 81 Türkçe dal

öğretmeni ile 597 sınıf öğretmeni ÜST SED'deki ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Çizelge 7. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Merkez İlçelerin Sınıf Bazında Öğrenci Sayıları (Örneklem Seçilen 100 İlköğretim Okulundaki)

3–4–5. SINIFLAR

	SED	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	I.KADEME TOPLAM
ŞAHİNBEY İLÇESİ	ALT SED	4.411	4.451	4.294	13.156
	ORTA SED	4.436	4.496	4.350	13.282
	ÜST SED	3.317	3.367	3.340	10.024
	TOPLAM	12.164	12.314	11.984	36.462
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	ALT SED	2.811	2.861	2.739	8.411
	ORTA SED	1.498	1.566	1.332	4.396
	ÜST SED	1.397	1.453	1.307	4.157
	TOPLAM	5.706	5.880	5.378	16.964
GENEL TOPLAM		17.870	18.194	17.362	53.426

6–7–8. SINIFLAR

	SED	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	I.KADEME TOPLAM
ŞAHİNBEY İLÇESİ	ALT SED	3.996	3.483	2.936	10.415
	ORTA SED	4.437	3.699	3.409	11.545
	ÜST SED	3.531	3.136	2.835	9.502
	TOPLAM	11.964	10.318	9.180	31.462
ŞEHİTKÂMİL İLÇESİ	ALT SED	2.722	2.400	2.538	7.660
	ORTA SED	1.498	1.170	991	3.659
	ÜST SED	1.517	1.377	1.241	4.135
	TOPLAM	5.737	4.947	4.770	15.454
GENEL TOPLAM		17.701	15.265	13.950	46.916

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde faaliyet gösteren ve SED'e göre örneklem alınan 100 ilköğretim okulunda; I. Kademe (3–4 ve 5. sınıf) öğrenim gören öğrenci sayısı 53.426 iken II. Kademe (6–7 ve 8. sınıf) bu rakam 46.916'dır.

Çizelge 8. Tabakalı Örneklemeye Yöntemiyle Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

SED	Okul Sayısı	Türkçe Dal Öğretmeni Sayısı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	I. Kademe Toplam	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	II. Kademe Toplam
ALT SED	33	66	66	66	66	66	198	66	66	66	198
ORTA SED	33	66	66	66	66	66	198	66	66	66	198
ÜST SED	34	68	68	68	68	68	204	68	68	68	204
TOPLAM	100	200	200	200	200	200	600	200	200	200	600

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; tabakalı örnekleme yöntemiyle ölçek uygulaması yapılan öğretmen ve öğrenci sayıları şöyledir:

200 Türkçe dal öğretmeni, 200 sınıf öğretmeni, 600 I. Kademe öğrencisi, 600 II. Kademe öğrencisi olmak üzere toplam 1600 deneğe ölçek uygulanmıştır.

Nitel boyut açısından denekler; Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri (Şahinbey-Şehitkâmil) sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır.

Evrene giren öğretmenleri;

1. Okul türüne göre;
 - Resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (Yatılı, Pansiyonlu veya Taşınmalı ilköğretim okulu olmayan),
2. Dallarına göre;
 - Sınıf öğretmenleri,
 - Türkçe dal öğretmenleri,
3. Sınıf düzeyine göre;
 - 5. sınıflarda ders okutan sınıf öğretmenleri,
 - 7. sınıflarda ders okutan Türkçe dal öğretmenleri,

4. Sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre;

- Alt SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Orta SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Üst SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,

oluşturmaktadır.

Evrene giren öğrencileri;

1. Kademelerine göre;

- I. Kademe öğrencileri,
- II. Kademe öğrencileri,

2. Sınıf düzeylerine göre;

- 5. sınıf öğrencileri,
- 7. sınıf öğrencileri,

3. Sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre;

- Alt SED’deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,
- Orta SED’deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,
- Üst SED’deki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler,

oluşturmaktadır.

Bu amaçla, 5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 15 sınıf öğretmeni ile 7. sınıfların Türkçe dersine giren 15 Türkçe dal öğretmeninden oluşan toplam 30 öğretmen ve bu öğretmenlerin her birinin birer öğrencisi ile olmak üzere toplam 30 öğrenci ile **yarı yapılandırılmış görüşme** yapılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ve “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine ilişkin etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca 5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 15 sınıf öğretmeni ile 7. sınıfların Türkçe dersine giren dal öğretmenlerinden oluşan 15 öğretmen ile “Türkçe” derslerinde birer saat olmak üzere toplam 30 saat yapılandırılmış gözlem yapılmış ve gözlem yapılan derslerin planları, ürün seçki dosyalarından (portfolyo) oluşan doküman incelemesi yapılmıştır.

Çizelge 9. SED Değişkenine Göre Görüşme ve Gözlem Uygulamaları Yapılan Öğretmen Evreni

SED	İLÇE	OKUL SAYISI	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ SAYISI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	TOPLAM
	ŞAHİNBEY	2	7	74	81
ALT SED	ŞEHİTKÂMİL	3	9	101	110
	TOPLAM	5	16	175	191
ORTA SED	ŞAHİNBEY	5	9	73	82
ÜST SED	ŞAHİNBEY	5	18	106	124
TOPLAM		15	59	529	588

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; SED değişkenine göre görüşme ve gözlem uygulamaları yapılan okul ve öğretmen evreni şöyledir: 15 ilköğretim okulu, 59 Türkçe dal öğretmeni ve 529 sınıf öğretmenidir (Çizelge 9).

Çizelge 10. SED Değişkenine Göre Görüşme ve Gözlem Uygulamaları Yapılan Öğrenci Evreni

SED	İLÇE	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF	TOPLAM
	ŞAHİNBEY	597	666	600	643	524	416	3.446
ALT SED	ŞEHİTKÂMİL	643	682	903	754	778	1.210	4.970
	TOPLAM	1.240	1.348	1.503	1.397	1.302	1.626	8.416
ORTA SED	ŞAHİNBEY	595	625	617	581	558	443	3.419
ÜST SED	ŞAHİNBEY	913	977	1.020	1.024	1.096	1.005	6.035
TOPLAM		2.748	2.950	3.140	3.002	2.956	3.074	17.870

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; SED değişkenine göre görüşme ve gözlem uygulamaları yapılan öğrenci evreninde, toplam 17.870 öğrenci bulunmaktadır (Çizelge 10).

Çizelge 11. Görüşme Uygulamaları Yapılan Öğretmen ve Öğrenci Örneklemi

SED	İLÇE	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ SAYISI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	I. KADEME ÖĞRENCİ SAYISI	II. KADEME ÖĞRENCİ SAYISI
	ŞAHİNBEY	2	2	2	2
ALT SED	ŞEHİTKÂMİL	3	3	3	3
	TOPLAM	5	5	5	5
ORTA SED	ŞAHİNBEY	5	5	5	5
ÜST SED	ŞAHİNBEY	5	5	5	5
TOPLAM		15	15	15	15

Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde; görüşme ve gözlem uygulamaları yapılan öğretmen ve öğrenci örneklemi şöyledir:

15 Türkçe dal öğretmeni, 15 sınıf öğretmeni, 15 I. Kademe öğrencisi, 15 II. Kademe öğrencisi olmak üzere 60 denek üzerinde çalışılmıştır (Çizelge 11–12).

Çizelge 12. Gözlem Uygulamaları Örneklemi

SED	İLÇE	TÜRKÇE DERSİNDE SINIFLARINDA GÖZLENEN TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ SAYISI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI
	ŞAHİNBEY	2	2
ALT SED	ŞEHİTKÂMİL	3	3
	TOPLAM	5	5
ORTA SED	ŞAHİNBEY	5	5
ÜST SED	ŞAHİNBEY	5	5
TOPLAM		15	15

Örnekleme alınan deneklere önceden hazırlanmış problem durumu ve alt problemlerden çıkarılmış ölçek soruları sorularak deneklerin görüşleri toplanmıştır. Ayrıca nitel araştırma tekniklerine göre araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ile ilgili olarak 15 sınıf öğretmeni ve 15 Türkçe dal öğretmeninin Türkçe dersleri sınıflarında gözlenmiştir. Böylece öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelindeki algılarının davranışa yansıyor yansımadığı kontrol edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan okullardaki sınıf mevcutlarının ortalaması 40 öğrencidir. Gaziantep ili genelindeki ilköğretim okullarının sınıf mevcutlarının ortalaması ise 45 öğrencidir.

Araştırmada tipik durum örnekleme seçilmiş olmasının nedeni de ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.290). Seçilen okulların sınıf mevcutları, velilerin sosyo-ekonomik durumları ile eğitim düzeyleri kent ortalamasına yakındır. Bu araştırmada **genelleme** amacı güdülmemiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Nicel boyut açısından verilerin toplanmasında iki türlü veri toplama yoluna gidilmiştir. Öncelikle “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın kuramsal temelleri ve eğitim alanında bu yaklaşıma ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturmak amacıyla öncelikle internet aracılığıyla EBSCO, ERIC ve Emerald... gibi veri tabanlarında bulunan ilgili araştırma ve makaleler derlenmiş, yine konuyla ilgili yazar ve araştırma kuruluşlarının internetteki kullanılabilir izni olan yayınlar toplanarak değerlendirilmiştir. Son olarak, soruna ilişkin olarak YÖK, üniversiteler ve MEB vb. araştırma merkezlerince hazırlanan tezler taranmış ve ilgili görülenler değerlendirilmiştir. Araştırmanın öğretmen algılarına ilişkin verileri nicel araştırma tekniklerine göre “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir.

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra yöneticilerle, öğretmenlerle ve öğrencilerle bir ön görüşme yapılmıştır. Denekler bu araştırmanın kendi okullarında yapılmasına olumlu bakmışlardır. Öğretmenler ayrıca gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı ve sınıflarının gözlenmesini kabul etmişlerdir. Öğrenciler de ayrıca gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı kabul etmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşmeler için örneklem seçilen okullardaki çalışmalar, Nisan 2007 ve Mayıs 2007 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Aynı tarihlerde belirtilen sayıdaki sınıf öğretmenin ve Türkçe dal öğretmenin "**Türkçe**" derslerinde toplam 30 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem uygulaması yapılmıştır. Türkçe dersinin temel bir ders olması, öğretim programlarında önemli bir yere sahip olması ve Türkçe'ye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmesi nedeniyle bu ders araştırma için seçilmiştir.

Nitel araştırma tekniklerine göre veriler;

1. Yarı yapılandırılmış görüşme,
2. Yarı yapılandırılmış gözlem,
3. Doküman incelemesi yöntemleri ile elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Nicel boyut açısından veri toplama aracı; Nicel araştırma tekniklerine göre, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği" geliştirilmiştir. Bunun için ilk aşamada öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bir "madde havuzu" oluşturulmuştur. Madde havuzu taslak ölçek biçiminde düzenlenerek, kapsam geçerliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak saptanmıştır (Balcı, 1997, s.61; Karasar, 1995, s.77). Ölçme aracının yapı geçerliği için de faktör analizi yapılmıştır.

Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, "Hiçbir Zaman", "Ender Olarak", "Ara Sıra", "Çoğu Zaman",

“Her Zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Olumlu ifadelere ilişkin yanıtlara “Hiçbir Zaman” dan “Her Zaman”a doğru ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında ($5-1=4$) ($4/5=.80$) katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı şu şekilde oluşmuştur.

Çizelge 13. Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

1,00–1.80 arası	Hiçbir Zaman
1.81–2.60 arası	Ender Olarak
2.61–3.40 arası	Ara Sıra
3.41–4.20 arası	Çoğu Zaman
4.21–5.00 arası	Her Zaman

59 maddelik ölçek taslağı öğretmenlerin sınıf yönetiminde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin algılarını ölçüp ölçmediğini sınamak için deneklere uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Bunun için ölçek Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan 15 Sınıf öğretmenine, 15 Türkçe dal öğretmenine, 60 I. Kademe öğrencisine ve 60 II. Kademe öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör değerleri üzerinden faktör yükleri .30’un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmış ve uygulama yapılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden sonra ölçek 53 madde olarak son şeklini almıştır. Ön uygulama yapılan deneklerin araştırma örnekleminde yer almamasına dikkat edilmiştir. Uygulanan ölçek maddeleri üzerinde tekrar faktör analizi yapılarak, faktör yükleri .30’un üzerinde olan 38 madde ile faktör yükleri .30’a yakın olan ve ilgili boyutların açıkladığı varyansı yükselten 2 madde olmak üzere toplamda 40 maddenin 8 boyutta değerlendirilmeye alınması uygun görülmüştür (Bkz. Ek-1).

Araştırmada kullanılan ölçek, öğrenci ve öğretmenlere uygulanmıştır (Bkz. Ek-2, Ek-3). Ölçekler de iki ana bölümden oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan ölçeğin birinci bölümünde örnekleme oluşturan ilköğretim okulu öğrencilerinin bazı demografik özelliklerinin (sınıf düzeyi, cinsiyet) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Aynı şekilde öğretmenlere uygulanan ölçeğin birinci bölümünde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin bazı demografik

özelliklerinin (dal, cinsiyet ve kıdem) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise deneklerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelinde oluşturulan ve sınıf yönetimini etkileyen davranışlarına ilişkin algılarını saptamaya yönelik 53 soru bulunmaktadır.

Araştırma için gerekli veriler, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Gaziantep Valiliği’nden alınan ve ölçek uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. Ek-2). Bilgi toplama aracı; Kasım 2006 ayında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulan AR-GE bürosu aracılığıyla örneklem seçilen ilköğretim okullarına, ölçeğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için hangi sınıf düzeyinde kaç öğrenci kaç öğretmene uygulanacağını belirtildiği uygulama yönergesi ile dağıtılmış ve toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan 43 ölçeğin çıkarılmasından sonra geriye kalan 1.600 ölçekle analiz işlemleri yapılmıştır. Uygulanan ölçeklere ilişkin frekans ve yüzdeler şöyledir:

Çizelge 14. Ölçek Uygulaması Yapılan Denek Sayıları

UYGULANAN	Frekans	Yüzde
OGRENCI	1.200	75,0
OGRETMEN	400	25,0
TOPLAM	1.600	100,0

Ölçek uygulaması yapılan denek sayısı; 1.200 öğrenci ve 400 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 15. Ölçek Uygulaması Yapılan Deneklerin Dallarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Sayıları

DAL VE SINIF DÜZEYİ	Frekans	Yüzde
3-4-5.SINIF ÖĞRENCİLERİ	600	37,5
SINIF ÖĞRETMENİ	200	12,5
TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ	200	12,5
6-7-8. SINIF ÖĞRENCİLERİ	600	37,5
TOPLAM	1.600	100,0

Ölçek uygulaması yapılan denek sayıları şöyledir:

- 200 Türkçe dal öğretmeni,
- 200 Sınıf öğretmeni,
- 600 I. Kademe öğrencisi,
- 600 II. Kademe öğrencisidir.

Çizelge 16. Ölçek Uygulaması Yapılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayıları

CİNSİYET	Frekans	Yüzde
KIZ	727	60,58
ERKEK	473	39,42
TOPLAM	1.200	100,00

Ölçek uygulaması yapılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayıları; 727 kız öğrenci ve 473 erkek öğrenci olmak üzere 1200 öğrencidir (Çizelge 16).

Çizelge 17. Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sayıları

CİNSİYET	Frekans	Yüzde
BAYAN	188	47,0
BAY	212	53,0
TOPLAM	400	100,0

Ölçek uygulaması yapılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sayıları; 188 bayan öğretmen ve 212 bay öğretmen olmak üzere 400 öğretmendir (Çizelge 17).

Çizelge 18. Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sayıları

KIDEM	Frekans	Yüzde
1-5 YIL	76	19
6-10 YIL	144	36
11-15 YIL	65	16,25
16-20 YIL	31	7,75
21-25 YIL	33	8,25
25 YIL USTU	51	12,75
TOPLAM	400	100,0

Nitel boyut açısından veri toplama aracı; araştırma için gerekli veriler: Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Gaziantep Valiliği'nden alınan ve gözlem ve görüşme uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. Ek-5).

Nitel araştırma tekniklerine göre, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. 3 Sınıf, 3 Türkçe dal öğretmeni ve 6 öğrenci ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler, gözlemler ve doküman incelenmesi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nicel boyut açısından verilerin çözümlenmesi; Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçekler, bilgisayarda SPSS'in 11,0 versiyonunda kodlanmış ve analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi, Mann Whitney U, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskall Wallis H testleri yapılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni, Türkçe dal öğretmeni, sınıf düzeyi (I. Kademe ve II. Kademe) bağımsız değişkenleri açısından deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için t- testi (Independent-Sample T Test) kullanılmıştır. Uygulanan t-testi öncesinde dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiş, varyansların homojen olmadığı durumlarda ($p < .05$) t-testi yerine Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi, puan dağılımının normallik varsayımının karşılanmadığı ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak bilinir. İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002, s.149–150).

Sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenleri açısından deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanmıştır. LSD testi (Least Significance Degree) yapılmıştır. Levene's Testi sonucuna göre varyansların homojen olmadığı durumlarda ($p < .05$) varyans analizi yerine Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Kruskal Wallis H-Testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Kruskal Wallis-H Testi sonucunda p değerinin anlamlı çıkması sonucu, gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için değişkenlerin alt bölümleri ikili olarak gruplanmış ve bu ikili gruplar için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Nitel boyut açısından verilerin çözümlenmesi; Nitel araştırma tekniklerine göre, yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenler ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olmadığını belirterek görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine de izin vermişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup sözel olmayan ifadelerin alınması için de not alma yoluna gidilmiştir. Ayrıca bazı sınıf öğretmenleri ve Türkçe dal öğretmenleri düşüncelerini daha iyi toparlayarak sorulara daha ayrıntılı olarak yanıt vermek istediklerini belirterek görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra kayıtlara ve yazılı olarak yanıtlanan formlara ilişkin çözümlene yapılarak bunların ayrıntılı bir

şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır. Gözlem sürecinde ise gözlem izlenimlerinin not edilmesi ve gözlem formunun doldurulması tercih edilmiştir.

Görüşmelerden, gözlemlerden ve doküman incelemesinden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir.

Uygulamada, nicel yaklaşımlarla, nitel olanlar arasında önemli bir fark yoktur. Kirk ve Miller (1986)'e göre nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmada da dört aşama bulunmaktadır. Bunlar, planlama, gözlem, analiz ve raporlamadır.

3.5.1. Planlama

Planlama aşamasında amaca ulaşmak için göz önünde bulundurulacak noktalar ve alınan kararlar şöyle sıralanabilir:

(1) Araştırma yöntemi olarak "durum çalışması" yönteminin kullanılması, bu yöntem kapsamında olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman incelemesi yapılması ve araştırmanın nicel araştırma yöntemleriyle yapılan bölümüyle ilgili olarak karşılaştırma yapmak için kullanılması,

(2) Araştırmanın amacı, belli SED'ler arasındaki farklılıkları da saptamak olduğu için, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların çevresi, okuttukları sınıflar ile öğrencilerinin sınıf düzeyleri ve mevcutları gibi özellikler açısından; Alt SED (5 okul), Orta SED (5 okul) ve Üst SED (5 okul)'deki 15 okulun homojen olması için özel bir çaba harcanması,

(3) Katılımcıların Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde faaliyet gösteren ilköğretim kurumlarında çalışanlar ve öğrenim görenlerle sınırlı tutulması,

(4) Katılımcılardan sınıf öğretmeni olanların "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı" temelli yeni öğretim programları ile ilgili olarak MEB tarafından hizmet içi eğitimden geçirilmiş olmaları,

(5) Grup büyüklüğünün 15 sınıf öğretmeni ve 15 Türkçe dal öğretmeni ile 15 I. kademe ve 15 II. kademe öğrencisinden oluşması,

(6) Araştırmanın pilot uygulamalarının; 3 sınıf öğretmeni, 3 Türkçe dal öğretmeni ve 6 öğrenci ile gerçekleştirilmesi ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi yapılması,

(7) Araştırmada ulaşılmak istenen amaç, katılımcıların bilgi, görüş ve deneyimlerden yararlanmak ve hem nitelik hem de nicelik açısından olabildiğince fazla veri toplamak olduğu için görüşmecinin katılım düzeyinin alt düzeyde tutulması,

(8) Görüşmelerde işitsel kayıt sisteminin ve sözel olmayan ifadelerin kaydı için de not alma yönteminin kullanılması,

(9) Araştırmada yer alan katılımcıların kişiselliğinin korunmasına titizlikle özen gösterilmesi ve görüşme kayıtlarının araştırmacı dışında hiç kimseye dinletirilmemesi, ayrıca bir gruptaki üyelerden birinin konuyla ilgili olarak dile getirdiği bir görüşün diğer gruplardaki üyelerle isim vererek dile getirilmemesi, bu tür bir malzemenin paylaşılmaması,

(10) Görüşmelerin yapılacağı yer seçilirken, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, okul yönetimlerinin sağladığı bir ortamın bulunması,

(11) Görüşme ve gözlem yapmak için okullara gidilmeden önce; yaptıkları işin doğası gereği oldukça yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan öğretmenlerin zaman açısından bu uygulamalara olabildiği ölçüde daha rahat katılabilmeleri bakımından randevu alınarak okullara gidilmesi,

(12) Ayrıca görüşme ve gözlem yapmak için okullara gidilmeden önce; görüşme kapsamında sorulacak soruları kapsayan formların ilgili okullara iletilmesi ve dolayısıyla görüşmeye katılacak olan öğretmenlerin bu konularla ilgili uygulamalarını gözden geçirerek hazırlıklı bir şekilde görüşmelere katılmalarının sağlanması ile ilgili kararlar alınmıştır.

3.5.2. Uygulama (Görüşme, Gözlem ve Doküman İncelemesi)

Araştırma planlandığı gibi “yarı yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman incelemesi” yöntemleriyle sürdürülmüştür. Bu yöntemin seçilme nedeni, araştırmanın konusunun doğrudan doğruya “nitelikler” ile ilişkili olmasıdır. Nitelik alanında yapılan bir inceleme için en uygun yöntemin “nitel araştırma teknikleri” kullanılması gerektiği görüşünden yola çıkılarak, görevleri birinci derecede öğretim programlarını uygulamak olan eğitimcilerin bu konudaki bilgi, görüş ve deneyimlerinden yararlanılarak, olabildiğince zengin veriler toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların saptanması amacıyla, katılımcılara araştırmanın amacının “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı” temelli yeni öğretim programları hakkında eğitimcilerimizden ve öğrencilerimizden bilgi ve görüş almak, onların deneyimlerinden yararlanmak olduğu belirtilmiş ve bu araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve planlanan sayıya ulaşmaya kadar iletişim sürecine devam edilmiştir. İletişim kurulan öğretmenlerin bazıları çok yoğun bir çalışma temposu içinde olmaları veya görüşme tarihlerinin uygun olamayışı nedenleriyle görüşmelere katılamayacağını, 30'u ise araştırmada sevinerek yer almak istediğini belirtmişlerdir. Ayrıca iletişim kurulan öğrencilerin 30'u da araştırmada sevinerek yer almak istediğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ilk gözlem ve görüşmeleri, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla pilot gözlem-görüşmeleri 6 öğretmen ve 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Bu gözlem ve görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amaçlı olarak yapılan pilot çalışmayla sınanmak istenen ilk konu araştırmacının gözlem ve görüşmeleri yönetmekteki becerisidir. Görev ve mesleği gereği daha önce pek çok farklı görüşmeleri yapmış olmakla birlikte, ilk kez bir gözlem ve görüşme çalışması yapacak olan araştırmacının, bu tür gözlem ve görüşmeleri yapmada sorunlarla karşılaşmış karşılaşmadığı izlenmeye çalışılmıştır. Pilot grupla yapılan gözlem ve görüşmelerden kısa bir süre sonra, gözlem ve görüşmelere katılan öğretmenlerle ve

öğrencilerle tek tek iletişim kurulmuş, gözlem ve görüşmelerin yapılması sürecinde herhangi bir olumsuzluk yaşanıp yaşanmadığı konusunda kendilerinden geri bildirim istenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden, gündem maddelerinin ve soru formlarının yeterli açıklıkta ve elde edilmek istenen bilgileri kapsayacak biçimde düzenlenmiş olup olmadığı hakkında geri bildirim alınmıştır.

Ayrıca pilot grupta yapılan gözlem ve görüşmeler de grupta sınıanan bir diğer önemli konu ise, bu tür araştırma için yaşamsal önemi olan kayıt sisteminin verimidir.

Araştırmanın ana grubu içinde yer almak istediğini belirten 30 öğretmen ve 30 öğrenci araştırmamıza karşı beklenenin ötesinde bir duyarlılık göstermişlerdir.

Bunun yanında araştırmacı, görüşmenin zorunlu olarak dijital ses kayıt cihazına kaydedileceği, bu kayıtların daha sonra deşifre edileceği, deşifre metinlerin analizi ile araştırmanın verilerinin elde edileceğini, gerek ilk görüşmede, gerekse asıl görüşme başında açıklamıştır. Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla tutulmuş ve herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırmak için ikinci dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her iki cihazda kayıt yapma yeteneği oldukça yüksek olan, küçük ve taşınabilir kayıt araçları olmaları yönüyle tercih edilmişlerdir. Ayrıca, her görüşmede araştırmacı, görüşmelerin sözel olmayan yönlerine ilişkin olarak notlar almış ve bu notlar, özellikle analiz ve yorumlama aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Deneklerin bir kısmı görüşlerini daha iyi dile getirebilmek amacıyla görüşlerinin ses kaydına alınması yerine görüşme formatına uygun sorulara yazılı cevap vermeyi yeğlemişlerdir.

Her bir görüşmenin başında katılımcılara, demografik özelliklerinin alınabilmesi amacıyla bir form verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Formların doldurulmasının ardından görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşmenin yarım saat sürdürülmesi planlanmıştır. Katılımcıların tümünün konuya yakın ilgisi olması nedeniyle, araştırma sonuçlarının kendilerine sunulacağı konusunda söz verilmiştir.

3.5.3. Analiz

Gözlem ve görüşmelerin yapılması aşamalarında elde edilen veriler sırasıyla şu işlem basamaklarında analiz edilmişlerdir.

(1) Öncelikle her bir görüşmede kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiştir. Oldukça titiz bir biçimde yapılan bu işlemde elektronik olarak kaydedilen sesler bilgisayar ortamına aktarılmış ve tekrar tekrar dinlenerek konuşmalardan herhangi bir şey yitirmeksizin olabildiğince aslına uygun metinler elde edilmiştir. Bu ses kayıtları araştırmanın tamamlanması, tüm analiz işlemi bitirilerek raporun yazılması aşamasına kadar saklanmış ve analiz aşamasındaki tüm işlem basamaklarında gereksinim duyuldukça tekrar tekrar dinlenmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Tüm bu işlemler sonunda toplam 317 sayfalık deşifre metin elde edilmiştir.

(2) Analizin ikinci aşamasında metinler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Bunun nedeni konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıkların olmasındandır. Konuşmacıların kendi görüşlerini dile getirmek amacıyla söyledikleri araştırmacı tarafından, anlamlarını yitirmeden Türkçe dilbilgisi kuralları kapsamında yazı diline çevrilmiştir. Anlamın kaybolma riskinin olduğu durumlarda ifadeler aynı şekilde tırnak içinde verilmiştir.

(3) Analizin üçüncü aşamasında görüşmeler sırasında yapılan konuşmaların kimler tarafından yapıldığı saptanmıştır. Bu amaçla ses kayıtları yinelenerek dinlenmiş ve deşifre metinler üzerinde her bir katılımcının dile getirdiği görüşlerin yanına katılımcıların kodları ve okul kodları kaydedilmiştir. Bu bilgiler daha sonra yapılan istatistik çalışmada katılımcıların dile getirdiği görüşlerin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla kullanılmıştır.

(4) Bu aşama daha sonra yapılan istatistiksel analizde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışmasının yapıldığı aşamadır. Kodlama sırasında en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan büyük harflerin yanında bulunan 1 rakamı sınıf öğretmenlerini, 2 rakamı ise Türkçe dal öğretmenlerini sembolize etmektedir. Ayrıca 3.

karakter olarak küçük harf kullanılarak ilgili öğretmenlerin öğrencileri sembolize edilmiştir.

Örnekle açıklamak gerekirse;

Alt SED'deki okulların kodları : A B C Ç D

Orta SED'deki okulların kodları : E F G Ğ H

Üst SED'deki okulların kodları : I İ J K L

harfleri ile temsil edilmek üzere;

- A1 Kodu; Alt SED'deki A ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenini,
- A2 Kodu; Alt SED'deki A ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe dal öğretmenini,
- A1a Kodu; Alt SED'deki A ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenin öğrencisini,
- A2a Kodu; ise Alt SED'deki A ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe dal öğretmenin öğrencisini sembolize etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”ndeki (YÖYÖ) her bir boyuta verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında “Durum Çalışması” yöntemiyle elde edilen nitel bulgular, nicel bulgulara ek olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmamızın konusunu oluşturan gözlem ve görüşmeler için, daha önceden hazırlanarak katılımcılara aynı yazı formuyla dağıtılan gündem maddeleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Gözlem ve görüşmelerdeki gündem maddeleri:

- Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (Ek-7),
- Türkçe Dal Öğretmeni Görüşme Formu (Ek-8),
- I. Kademe Öğrenci Görüşme Formu (Ek-9),
- II. Kademe Öğrenci Görüşme Formu (Ek-10),
- Sınıf Gözlem Formu (Ek-11),

gibi daha önce hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formlarında yer alan ana başlıklar altında incelenmiştir:

4.1. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Sınıf Örgütlenmesi” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda sırasıyla verilmiştir.

“Sınıf Örgütlenmesi” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Kitaplığın, öğrencilerin kullanabileceği çekicilik ve zenginliğe kavuşturulması.
- Sınıfta özel çalışmalar için köşeler oluşturulması.
- Sınıfın oturma düzeninin değiştirilmesi.
- Öğrenci eserlerinin sergileneneceği köşelerin oluşturulması.
- Takım çalışmasını öğrensinler diye derslerde gerektiğinde küme çalışmaları yaptırılması.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Sınıf Örgütlenmesi” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 - Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 - Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru: 1 - “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, sınıf örgütlenmesi ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; sınıf düzeni ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru : 3 - 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, sınıf örgütlenmesi ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru : 4 - Türkçe öğretmeninizin sınıf düzeni ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar:
Sonda: Kaynak kullandırma açısından,
Sonda: Yerleşim düzeni açısından,
Sonda: Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından.

Tablo 2. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-Testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	19,88	2,83	5,941	398	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	18,01	3,45			

*p<.05

Tablo 2'deki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=19,88$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=18,01$) oranla “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldığı ve iki grubun alguları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($t_{(398)} = 5,941, p=,000$).

Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan Tablo 3'te “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 3. Sınıf Örgütlenmesine İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıfların Sınıf Örgütlenmesine İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
1-Kitaplığı hepsinin kullanabileceği çekicilik ve zenginliğe kavuşturmuştur.	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	2	3	4	+ 9 (%60)
																3	2	1	- 6 (%40)
	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	1	3	4	+ 8 (%53)
																4	2	1	- 7 (%47)
2-Sınıfta özel çalışmalar için köşeler oluşturmuştur.	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	3	3	4	+10 (%67)
																2	2	1	- 5 (%33)
	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	+	2	1	4	+ 6 (%40)
																3	4	1	- 9 (%60)
3- Sınıfın oturma düzenini değiştirmektedir.	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	3	4	4	+ 11 (%73)
																2	1	1	- 4 (%27)
	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	1	2	4	+ 7 (%47)
																4	3	1	- 8 (%53)
4- Öğrenci eserlerinin sergileneceği köşeler oluşturmuştur.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+ 15 (%100)
																0	0	0	- 0 (%0)
	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	4	3	4	+ 11 (%73)
																1	2	1	- 4 (%27)
5- Takım çalışmasını öğrensinler diye derslerde gerektiğinde küme çalışmaları yaptırmaktadır.	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	3	3	4	+ 10 (%67)
																2	2	1	- 5 (%33)
	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	2	4	4	+ 10 (%67)
																3	1	1	- 5 (%33)

Tablo 4. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	19,68	3,35	-,765	798	,445
Sınıf Öğretmeni	200	19,89	2,83			

*p<.05

Tablo 4'teki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-,765$, $p=,445$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de desteklendiği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Sınıf Örgütlenmesi Boyutu**'ndaki “Kaynak Kullanırma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 5):

Tablo 5. Kaynak Kullandırma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Sınıf Örgütlenmesi Boyutu) Sonda: Kaynak Kullandırma	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Sınıf kitaplıklarını zenginleştirmeye çalışmaktayım. <i>Sınıf kitaplığımızdaki kitap sayısı eskine göre fazlalaştı.</i>	5	%33	8	%53
Sınıfta öğrencilerin seviyelerine uygun kitap tanıtımları yapmaktayım. <i>(1)Kitap okuma isteğimiz arttı.</i> <i>(2)Öğretmenimiz,ara sıra sınıfta kitap tanıtımları yapmaktadır.</i>	5	%33	(1) 8 (2) 4	%53 %27
Okutulan kitaplarla ilgili olarak, öğrencilere kendi cümlelerinden oluşan kısa özetler yaptırmaktayım. <i>Okuduğumuz kitapların özetlerini çıkarmamız daha iyi anlamamıza yardım etmektedir.</i>	5	%33	9	%60
İnternette hazırlanması gereken ödevler için, öğrencilere okulun bilgi teknolojisi sınıflarında bulunan internet bağlantısı yoluyla ödevlerini yaptırmaya çalışmaktayım. <i>Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısıyla ödevlerimizi hazırlamaya başladık.</i>	1	%7	2	%13
Kaynak kullanma ve kullandırma açısından öğretmen olarak öğrencilere rol model olmaktayım. <i>Öğretmenimiz,kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğini açıklamaktadır.</i>	5	%33	2	%13
Kitapların okunup okunmadığının anlaşılması için, eserle ilgili birkaç kritik soru tarafımdan hazırlanmakta ve kitap okuma saatlerinde öğrencilere yöneltilmektedir. <i>(1) Öğretmenimiz, okuduğumuz kitaplara ilişkin bize sorular sormaktadır.</i> <i>(2) Herkesin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma saatleri düzenlenmektedir.</i>	5	%33	(1) 9 (2) 10	%60 %67
Okunan kitaplarla ilgili olarak öğrencilere eğitsel drama yaptırmaktayım. <i>Öğrendiklerimiz kalıcı olsun diye okuduğumuz eserlerle ilgili sınıfta canlandırmalar yapmaktayız.</i>	5	%33	5	%33
Sınıf kitaplığında; Türkçe sözlük, imlâ kılavuzu, Nutuk ve benzeri kitapları bulundurmaktayım. <i>Gerektiğinde sınıf kitaplığında bulunan Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanmaktayız.</i>	1	%7	5	%33
Yazılı ve görsel basında çıkan ilginç olaylarla ilgili yazıları ve resimleri öğrencilerden istemekteyim. <i>Öğretmenimiz, TV'de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir.</i>	5	%33	10	%67

“Sınıf kitaplıklarını zenginleştirmeye çalışmaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sınıf kitaplığımızdaki kitap sayısı eskisine göre fazlalaştı.” (f:8) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Sınıfta öğrencilerin seviyelerine uygun kitap tanıtımları yapmaktayım.” (f:1) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1)Kitap okuma isteğimiz arttı. (f:8)

(2)Öğretmenimiz, ara sıra sınıfta kitap tanıtımları yapmaktadır.” (f:4) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Okutulan kitaplarla ilgili olarak, öğrencilere kendi cümlelerinden oluşan kısa özetler yaptırmaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Okuduğumuz kitapların özetlerini çıkarmamız daha iyi anlamamıza yardım etmektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“İnternette hazırlanması gereken ödevler için, öğrencilere okulun bilgi teknolojisi sınıflarında bulunan internet bağlantısı yoluyla ödevlerini yaptırmaya çalışmaktayım.” (f:1) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısıyla ödevlerimizi hazırlamaya başladık.” (f:2) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Kaynak kullanma ve kullandırma açısından öğretmen olarak öğrencilere rol modeli olmuştum.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğini açıklamaktadır.” (f:2) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Kitapların okunup okunmadığının anlaşılması için, eserle ilgili birkaç kritik sorunun hazırlanarak kitap okuma saatlerinde öğrencilere tarafımdan yöneltilmektedir.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Öğretmenimiz, okuduğumuz kitaplara ilişkin bize sorular sormaktadır. (f:9) “(2)Herkesin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma saatleri düzenlenmektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Okunan kitaplarla ilgili olarak öğrencilere eğitsel drama yaptırmaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğrendiklerimiz kalıcı olsun diye okuduğumuz eserlerle ilgili sınıfta canlandırmalar yapmaktayız.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Sınıf kitaplığında; Türkçe sözlük, imlâ kılavuzu, Nutuk ve benzeri kitapları bulundurmaktayım.” (f:1) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri

“Gerektiğinde sınıf kitaplığında bulunan Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanmaktayız.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

“Yazılı ve görsel basında çıkan ilginç olaylarla ilgili yazıları ve resimleri öğrencilerden istemekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz TV’de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 5).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin Sınıf Örgütlenmesi Boyutu’ndaki “Yerleşim Düzeni” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 6):

Tablo 6. Yerleşim Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Sınıf Örgütlenmesi Boyutu) Sonda: Yerleşim Düzeni	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrenci merkezli yeni müfredatın; öğrenci faaliyetlerini kolaylaştırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf düzeniyle amacına ulaşabileceğinden dolayı sınıf düzenine önem vermekteyim.	(1) 1	%7		
(2) Değişik eğitsel etkinlikler için, sıra ve masaların yerlerini amaca hizmet edecek şekilde değiştirmekteyim.	(2) 5	%33		
<i>Öğretmenimiz, sınıf düzeninde değişiklikler yapmaktadır.</i>			10	%67
Sınıf düzeninde yapılacak değişikliklerle ilgili kararları öğrencilerimle birlikte almaktayım.	5	%33		
<i>Öğretmenimiz, sınıf değişikliklerinde bizim de fikrimizi almaktadır.</i>			9	%60
Sınıfın aydınlatılmasına, havalandırılmasına, temizlik ve bakımına, duvar ve eşya renklerine, yerleşim düzenine dikkat etmekteyim.	5	%33		
<i>Öğretmenimiz, bizim rahat bir sınıf ortamında ders işlememiz için çaba göstermektedir.</i>			9	%60
Yapılan yeni sınıf düzenlemeleri öğrenci katılımının ve öğrenci ilgisinin sürekliliğini artırmaktadır.	1	%7		
<i>Sınıf içi değişiklikler hoşumuza gitmektedir.</i>			9	%60
Öğrencide oluşturulmak istenen değişikliklere ilişkin kazanımlara öğrencilerin ulaşabilmeleri için çevre düzenine önem vermekteyim.	5	%33		
<i>Sınıf düzeninde yapılan değişiklikler, bizim konuları daha iyi anlamamıza yaramaktadır.</i>			6	%40

“(1) Öğrenci merkezli yeni müfredatın; öğrenci faaliyetlerini kolaylaştırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf düzeniyle amacına ulaşabileceğinden dolayı sınıf düzenine önem vermekteyim. (f:1) (2) Değişik eğitsel etkinlikler için, sıra ve masaların yerlerini amaca hizmet edecek şekilde değiştirmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten

öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz, sınıf düzeninde değişiklikler yapmaktadır.*” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 6).

“Sınıf düzeninde yapılacak değişikliklerle ilgili kararları öğrencilerimle birlikte almaktayım.” (f:5) diye görüş belirten **öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, sınıf değişikliklerinde bizim de fikrimizi almaktadır.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 6).

“Sınıfın aydınlatılmasına, havalandırılmasına, temizlik ve bakımına, duvar ve eşya renklerine, yerleşim düzenine dikkat etmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten **öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, bizim rahat bir sınıf ortamında ders işlememiz için çaba göstermektedir.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 6).

“Yapılan yeni sınıf düzenlemeleri öğrenci katılımının ve öğrenci ilgisinin sürekliliğini artırmaktadır.” (f:1) diye görüş belirten **öğretmenleri, öğrencileri** “*Sınıf içi değişiklikler hoşumuza gitmektedir.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 6).

“Öğrencide oluşturulmak istenen değişikliklere ilişkin kazanımlara öğrencilerin ulaşabilmeleri için çevre düzenine önem vermekteyim.” (f:5) diye görüş belirten **öğretmenleri, öğrencileri** “*Sınıf düzeninde yapılan değişiklikler, bizim konuları daha iyi anlamamıza yaramaktadır.*” (f:6) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 6).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Sınıf Örgütlenmesi Boyutu’ndaki** “Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi” açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzeşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 7):

Tablo 7. Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Sınıf Örgütlenmesi Boyutu) Sonda: Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin motivasyonunun artırılması amacıyla sınıfta sergilenmeye layık bulunan eserlerden ilgi çekenleri okulun diğer bölümlerinde de sergilemekteyim. <i>Öğretmenimiz, yaptığımız çalışmaları sınıfın veya okulun belli yerlerinde sergilemektedir.</i>	1	%7	6	%40
Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi, öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde artırmaktadır. <i>(1) Eserimin sergilenmesi bana gurur vermektedir.</i> <i>(2) Yaptığım ürünün sergilenmesi beni daha iyisini yapmam için isteklendirmektedir.</i>	5	%33	(1) 6 (2) 6	%40 %40
(1) Görsel sergileme yöntemini, sınıfa ayrı bir hava vermesi nedeniyle ve sınıfı daha da güzelleştirmek için kullanmaktayım. (2) Sergiler sınıfı daha ilgi çekici ve teşvik edici bir yer hâline getirmektedir. <i>Sergilenen öğrenci eserleri, sınıfımızı güzelleştirmektedir.</i>	(1) 1 (2) 5	%7 %33	10	%67
(1) Öğrencilerden, ödev hazırlama sürecine ilişkin olarak, arkadaşlarına bilgi vermelerini istemekteyim. Onlara yaşadıkları zorlukları nasıl aştıklarını sormaktayım. (2) Öğrencilere ürünlerini anlatma fırsatı vermekteyim. <i>Öğretmenimiz, hazırladığımız yazılara ilişkin bizden bilgi almaktadır.</i>	(1) 1 (2) 5	%7 %33	10	%67
(1) Öğrencilerin, sergilenmiş eserlere bakmaları nedeniyle, konuyu öğrenme ve pekiştirme ihtimalleri artmaktadır. (2) Sergilenen ürünler içerisinde hâlen sürmekte olan çalışmalara da yer vermektedirim. <i>Teneffüslerde sergilenen eserleri okumaktayım ve incelemekteyim.</i>	(1) 5 (2) 5	%33 %33	10	%67
(1) Eserleri sergilemeye; dersten hemen önce değil de, dersin birkaç gün öncesinden başlamaktayım. (2) Sergi öğelerini, yeni bir öğretim konusuna hazırlık için de kullanmaktayım. <i>Öğretmenimiz, genel olarak asıl konudan önce merak uyandırmak ve ilgi çekmek için çalışmaları panoya asmaktadır.</i>	(1) 1 (2) 4	%7 %27	4	%27
Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek amacıyla, ara sıra kitaplardan ilgi çekici bölümler okumaktayım ve meraklarını uyandırmaya çalışmaktayım. <i>Öğretmenimizin, kitaplardan, ilgi çekici bölümleri okuması kitap okuma isteğimizi artırmaktadır.</i>	5	%33	8	%53

“Öğrencilerin motivasyonunun artırılması amacıyla sınıfta sergilenmeye layık bulunan eserlerden ilgi çekenleri okulun diğer bölümlerinde de sergilemekteyim.” (f:1) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, yaptığımız çalışmaları sınıfın veya okulun belli yerlerinde sergilemektedir.*” (f:6) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi, öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde artırmaktadır.” **(f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “(1) *Eserimin sergilenmesi bana gurur vermektedir. (f:6) (2) Yaptığım ürünün sergilenmesi beni daha iyisini yapmam için isteklendirmektedir. (f:6)* sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“(1) Görsel sergileme yöntemini, sınıfa ayrı bir hava vermesi nedeniyle ve sınıfı daha da güzelleştirmek için kullanmaktayım. **(f:1) (2) Sergiler sınıfı daha ilgi çekici ve teşvik edici bir yer hâline getirmektedir.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Sergilenen öğrenci eserleri, sınıfımızı güzelleştirmektedir.*” **(f:10)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“(1) Öğrencilerden, ödev hazırlama sürecine ilişkin olarak, arkadaşlarına bilgi vermelerini istemekteyim. Onlara yaşadıkları zorlukları nasıl aştıklarını sormaktayım. **(f:1) (2) Öğrencilere ürünlerini anlatma fırsatı vermekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, hazırladığımız yazılara ilişkin bizden bilgi almaktadır.*” **(f:10)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“(1) Öğrencilerin, sergilenmiş eserlere bakmaları nedeniyle, konuyu öğrenme ve pekiştirme ihtimalleri artmaktadır. **(f:5) (2) Sergilenen ürünler içerisinde hâlen sürmekte olan çalışmalara da yer vermekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Teneffüslerde sergilenen eserleri okumaktayım ve incelemekteyim.*” **(f:10)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“(1) Eserleri sergilemeye; dersten hemen önce değil de, dersin birkaç gün öncesinden başlamaktayım. **(f:1) (2) Sergi öğelerini, yeni bir öğretim konusuna hazırlık için de kullanmaktayım.” (f:4) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, genel olarak asıl konudan önce merak uyandırmak ve ilgi çekmek için çalışmaları panoya asmaktadır.*” **(f:4)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

“Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek amacıyla, ara sıra kitaplardan ilgi çekici bölümler okumaktayım ve meraklarını uyandırmaya çalışmaktayım.” **(f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimizin, kitaplardan, ilgi çekici bölümleri okuması kitap okuma isteğimizi artırmaktadır.*” **(f:8)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 7).

Tablo 8. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-Testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	15,65	4,51	-7,729	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	18,01	3,45			

*p<.05

Tablo 8'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, II. kademe öğrencileri ($\bar{X}=15,65$), Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=18,01$) oranla “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. İki grubun algıları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-7,729$, $p=,000$)

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle örtüşmediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Sınıf Örgütlenmesi Boyutu**'ndaki “Kaynak Kullandırma ve Yerleşim Düzeni” açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri yaşanan olumsuzlukları vurgulamak bakımından aynı olmakla beraber birçok yönden birbirinden farklıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 9):

Tablo 9. Kaynak Kullanırma ve Yerleşim Düzeni Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Sınıf Örgütlenmesi Boyutu) Sonda: Kaynak Kullanırma ve Yerleşim Düzeni	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Sınıfların kalabalık olması sınıf içi etkinlikleri olumsuz yönde etkilemektedir.	12	%80		
<i>Sınıfların kalabalık olması sınıf içindeki etkinliklerimizi zorlaştırmaktadır.</i>			15	%100
Sınıfların kalabalık olması öğrencileri rahatsız etmekte ve dikkatlerini dağıtmaktadır.	12	%80		
<i>Sınıfların kalabalık olması bizleri rahatsız etmekte ve derse karşı ilgimizi olumsuz etkilemektedir.</i>			15	%100
(1) Sınıflardaki kitap sayısı ve çeşidi azdır.	(1) 12	%80		
(2) Okulun imkânlarının yetersiz olması kaynak çeşitliliğini azaltmaktadır.	(2) 12	%80	14	%93
<i>Sınıfımızdaki kaynak kitap sayısı az ve yetersizdir.</i>				
(1) Sınıflardaki yerleşim durumu klasik yerleşim düzeni olan arka arkayadır.	(1) 6	%40		
(2) Klasik yerleşim sınıf içi iletişimi ve etkileşimi olumsuz etkilemektedir.	(2) 3	%20		
<i>Sınıftaki yerleşim düzeni bizim birlikte öğrenmemizi engellemektedir.</i>			14	%93
(1) Klasik yerleşim işbirlikli öğrenmeyi önlemektedir.	(1) 3	%20		
(2) Olanaksızlıklar farklı sınıf düzenlemeleri yapmamızı engellemektedir.	(2) 9	%60		
<i>Sınıftaki yerleşim düzeni arka arkaya dizilen sıralar şeklindedir.</i>			15	%100
(1) Sınıf içi teknoloji kullanımını sınırlıdır.	(1) 15	%100		
(2) Klasik yerleşim şekli geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir.	(2) 9	%60		
(3) Sınıf içi etkinliklerde sınıfın tümü kullanılamamaktadır.	(3) 6	%40		
<i>Sınıftaki yerleşim düzeni geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir</i>			15	%100
(1) Geleneksel yaklaşımda teknoloji etkin kullanılamamaktadır.	(1) 9	%60		
(2) Teknoloji kullanımı okulun imkânları iyi olsa bile yeterince işe koşulamamaktadır.	(2) 9	%60		
(3) İnternet sınırlı olarak kullanılmaktadır.	(3) 6	%40		
<i>Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısından fazla yararlanamamaktayız.</i>			15	%100
Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamak için kitap okumalarını önermekteyim.	15	%100		
(1) <i>Herkesin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma saatleri düzenlenmektedir.</i>			(1) 15	%100
(2) <i>Öğretmenimiz ara sıra sınıfta kitap tanıtımları yapmaktadır.</i>			(2) 14	%93
Gündemi takip etsinler diye medyada çıkan olaylarla ilgili yorumlar yaptırırmaktayım.	9	%60		
(1) <i>Öğretmenimiz TV'de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir.</i>			(1) 14	%93

“Sınıfların kalabalık olması sınıf içi etkinlikleri olumsuz yönde etkilemektedir.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sınıfların kalabalık olması sınıf içindeki etkinliklerimizi zorlaştırmaktadır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“Sınıfların kalabalık olması öğrencileri rahatsız etmekte ve dikkatlerini dağıtmaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Sınıfların kalabalık olması bizleri rahatsız etmekte ve derse karşı ilgimizi olumsuz etkilemektedir.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“Sınıflardaki kitap sayısı ve çeşidi azdır. (f:12) Okulun imkânlarının yetersiz olması kaynak çeşitliliğini azaltmaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Sınıfımızdaki kaynak kitap sayısı az ve yetersizdir.*” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“(1) Sınıflardaki yerleşim durumu klasik yerleşim düzeni olan arka arkayadır. (f:6) (2) Klasik yerleşim sınıf içi iletişimi ve etkileşimi olumsuz etkilemektedir.” (f:3) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Sınıftaki yerleşim düzeni bizim birlikte öğrenmemizi engellemektedir.*” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“(1) Klasik yerleşim işbirlikli öğrenmeyi önlemektedir. (f:3) (2) Olanaksızlıklar farklı sınıf düzenlemeleri yapmamızı engellemektedir.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Sınıftaki yerleşim düzeni arka arkaya dizilen sıralar şeklindedir.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“(1) Sınıf içi teknoloji kullanımı sınırlıdır. (f:15) (2) Klasik yerleşim şekli geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir. (f:9) (3) Sınıf içi etkinliklerde sınıfın tümü kullanılamamaktadır.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Sınıftaki yerleşim düzeni geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“(1) Geleneksel yaklaşımda teknoloji etkin kullanılamamaktadır. (f:9) (2) Teknoloji kullanımı okulun imkânları iyi olsa bile yeterince işe koşulamamaktadır. (f:9) (3) İnternet sınırlı olarak kullanılmaktadır.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısından fazla yararlanamamaktayız.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamak için kitap okumalarını önermekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Herkesin

okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma saatleri düzenlenmektedir. Öğretmenimiz okuduğumuz kitaplara ilişkin bize sorular sormaktadır. (f:15) (2) Öğretmenimiz ara sıra sınıfta kitap tanıtımları yapmaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

“Gündemi takip etsinler diye medyada çıkan olaylarla ilgili yorumlar yaptırmaktayım.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Öğretmenimiz TV’de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir. (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 9).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin Sınıf Örgütlenmesi Boyutu’ndaki “Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi” açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri yaşanan olumsuzlukları vurgulamak ve öğretmenlerini bazı konularda teyit etmek bakımından aynı olmakla beraber birçok yönden birbirleriyle çelişmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 10):

Tablo 10. Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Sınıf Örgütlenmesi Boyutu) Sonda: Öğrenci Ürünlerinin Sergilenmesi	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin güzel hazırladıkları şiir ve kompozisyonları sergilemekteyim.	15	%100		
Öğretmenimiz, öğrencilerin hazırladıkları güzel şiir ve kompozisyonları sergilemez.			8	%53
Öğrencilere ürünlerini anlattırmaktayım.	12	%80		
Öğretmenimiz, öğrencilere ürünlerini anlattırmaktadır.			9	%60
Sergilenen eserler öğrencileri motive etmektedir.	12	%80		
Sergilenen eserlerimiz bizi daha çok çalışmaya yöneltmektedir.			15	%100
Sergilenen eserler öğrencilerin dikkatini çekmektedir.	9	%60		
Sergilenen eserler dikkatimizi çekmektedir.			15	%100
Sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalışmaktayım.	15	%100		
Sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalışmaktadır.			13	%87

“Öğrencilerin güzel hazırladıkları şiir ve kompozisyonları sergilemekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, öğrencilerin hazırladıkları güzel şiir ve kompozisyonları sergilememektedir.” (f:8) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 10).

“Öğrencilere ürünlerini anlattırmaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğrencilere ürünlerini anlattırmaktadır.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 10).

“Sergilenen eserler öğrencileri motive etmektedir.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sergilenen eserlerimiz bizi daha çok çalışmaya yöneltmektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 10).

“Sergilenen eserler öğrencilerin dikkatini çekmektedir.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sergilenen eserler dikkatimizi çekmektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 10).

“Sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalışmaktayım.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalışmaktadır.” (f:13) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 10).

Tablo 11. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	17,46	4,47	746,45	2	23,696	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	17,77	4,26	775,27				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	18,73	3,86	880,16				

*p<.05

Tablo 11'deki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 23,696$, $p=,000$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=18,73$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=17,77$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=17,46$) grubundaki deneklere oranla “Sınıf Örgütlenmesi” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Sınıf Örgütlenmesi**” boyutundaki uygulamaları Üst SED’deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED’deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 3** (Bkz. s. 104) ’teki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin Orta SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED’de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Sınıf Örgütlenmesi” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- **Kaynak kullandırma açısından,**
- **Yerleşim düzeni açısından,**
- **Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından,**

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.2. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Öğrenme İklimi” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Öğrenme İklimi” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasının sağlanarak, öğrencilerle etkili iletişim kurulması ve onların farklı ilgilerine cevap veren ve onları motive eden (güdöleyen) bir ders ortamının oluşturulması.
- Sınıfta "birlikte öğrenen bir topluluk" atmosferinin oluşturulmaya çalışılması.
- Öğrencilerin dersi daha iyi kavraması ve eleştirel düşünceye sahip olmaları için tartışma ortamı hazırlanması.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Öğrenme İklimi” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru:1-Sınıf Öğretmenlerine,

Soru:2- I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru:3-Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru:4- II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 12. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru:1-“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, öğrenme iklimi ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:2- Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; öğrenme iklimi ile ilgili uygulamalarında ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:3 -7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, uygun öğrenme ikliminin oluşturulması ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:4-Türkçe öğretmeninizin öğrenme iklimi ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlama açısından,
Sonda: İletişim ve motivasyon sağlama açısından,
Sonda: Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,
Sonda: Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından.

Tablo 13. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	12,93	1,51	-1,285	398	,199
Türkçe Dal Öğretmeni	200	13,13	1,60			

*p<.05

Tablo 13'teki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(398)}=-1,285$, $p=,199$).

Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 14**'te “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Öğrenme İklimi**” boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Öğrenme İklimi**” boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 14. Sınıfların Öğrenme İklimine İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıfların Öğrenme İklimine İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
6 - Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlayarak, öğrencilerle etkili iletişim kurmakta ve onların farklı ilgilerine cevap veren ve onları motive eden (güdüleyen) bir ders ortamı oluşturmaktadır.	+	+	—	+	+	+	—	+	+	+	+	+	+	+	+	4	4	5	+13 (%87)
	—	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	—	+	+	+	1	1	0	—2 (%13)
	—	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	—	+	+	+	2	4	4	+10 (%67)
	—	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	—	+	+	+	3	1	1	—5 (%33)
7 - Sınıfta "birlikte öğrenen bir topluluk" atmosferi oluşturmaktadır.	—	+	+	—	+	+	+	+	—	+	+	+	+	+	+	3	4	5	+13 (%87)
	+	—	—	+	—	+	—	+	—	+	+	+	—	+	+	2	1	0	—2 (%13)
	+	—	—	+	—	+	—	+	—	+	+	+	—	+	+	2	3	4	+9 (%60)
	+	—	—	+	—	+	—	+	—	+	+	+	—	+	+	3	2	1	—6 (%40)
8 - Öğrencilerin dersi daha iyi kavraması ve eleştirel düşünceye sahip olmaları için tartışma ortamı hazırlamaktadır.	+	+	—	+	+	—	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4	4	5	+13 (%87)
	+	+	—	+	+	—	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1	1	0	—2 (%13)
	+	+	+	—	—	+	+	+	—	+	+	+	+	—	+	3	4	4	+11 (%73)
	+	+	+	—	—	+	+	+	—	+	+	+	+	—	+	2	1	1	—4 (%27)

Tablo 15. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	P
I. Kademe Öğrencisi	600	12,70	2,15	-1,639	798	,102
Sınıf Öğretmeni	200	12,93	1,51			

*p<.05

Tablo 15'teki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından denek gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-1,639$, $p=,102$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Sınıf öğretmenlerinin, “**Öğrenme İklimi**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**'ndaki “Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden hemen hemen aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 16):

Tablo 16. Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
	Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz, herkese eşit söz hakkı vermektedir.</i>	9	%60	9
(1) Herkesin düşüncelerine saygı göstermekteyim.	(1) 5	%33		
(2) Yanlış ve eksik şeyler de söyleseler öğrencilere kızmamaktayım. <i>Öğretmenimiz, düşüncelerimizden dolayı bizi azarlamamaktadır.</i>	(2) 5	%33	10	%67
Öğrencilerin serbestçe fikirlerini açıklamalarını desteklemekteyim. <i>Öğretmenimiz, kimsenin sözünü kesmemektedir.</i>	9	%60	11	%73
Sınıfta alınan kararlarda, öğrencilere de söz hakkı vermekteyim. <i>Öğretmenimiz, yapılacak çalışmalarla ilgili bizim de görüşümüzü almaktadır.</i>	5	%33	8	%53
Ortak alınan kararlara uymaya, öncelikle kendim özen göstermekteyim. <i>Öğretmenimiz, sınıfça aldığımız kararların uygulanmasına çok önem vermektedir.</i>	5	%33	10	%67

“Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmen tarafından herkese eşit söz hakkı verilmektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 16).

“(1) Herkesin düşüncelerine saygı göstermekteyim. (f:5) (2) Yanlış ve eksik şeyler de söyleseler öğrencilere kızmamaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, düşüncelerimizden dolayı bizi azarlamamaktadır.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 16).

“Öğrencilerin serbestçe fikirlerini açıklamalarını desteklemekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, kimsenin sözünü kesmemektedir.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 16).

“Sınıfta alınan kararlarda, öğrencilere de söz hakkı vermekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, yapılacak çalışmalarla ilgili bizim de görüşümüzü almaktadır.” (f:8) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 16).

“Ortak alınan kararlara uymaya, öncelikle kendim özen göstermekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, sınıfça aldığımız kararların uygulanmasına çok önem vermektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 16).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**'ndaki "İletişim ve Motivasyon Sağlama" sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden hemen hemen aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 17):

Tablo 17. İletişim ve Motivasyon Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: İletişim ve Motivasyon Sağlama	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrencilerle çift yönlü bir iletişim kurmaya çalışmaktayım.	(1) 9	%60		
(2) Öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaya çalışmaktayım.	(2) 5	%33		
<i>Öğretmenimiz, bizi anlamaya çalışmaktadır.</i>			11	%73
Empati kurarak öğrencileri anlamaya ve dinlemeye çalışmaktayım.	5	%33		
(1) <i>Öğretmenimiz, bize kızmamaktadır.</i>			(1) 2	%20
(2) <i>Öğretmenimiz, bize yumuşak davranmaktadır.</i>			(2) 6	%40
(3) <i>Kendimize güven duymaktayız.</i>			(3) 10	%67
(4) <i>Hata yapsak bile korkmamaktayız.</i>			(4) 6	%40
(1) Öğrenciler arasında sürekli bir bilgi alışverişine önem vermekteyim.	(1) 5	%33		
(2) Uygun iletişim ortamını sağlamaktayım.	(2) 5	%33		
(1) <i>Rahat konuşabilmekteyiz.</i>			(1) 4	%27
(2) <i>Öğretmenimiz, bize değer vermektedir.</i>			(2) 9	%60
Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışmaktayım.	5	%33		
(1) <i>Öğretmenimiz, bizimle gurur duymaktadır.</i>			(1) 7	%47
(2) <i>Çalışmalarımızı yaparken rahatız.</i>			(2) 8	%53
(3) <i>Çalışmalarımız sıkıcı değil ilgi çekicidir.</i>			(3) 7	%47

"(1) Öğrencilerle çift yönlü bir iletişim kurmaya çalışmaktayım." (f:9) "(2) Öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaya çalışmaktayım." (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri "*Öğretmenimiz, bizi anlamaya çalışmaktadır.*" (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 17).

"Empati kurarak öğrencileri anlamaya ve dinlemeye çalışmaktayım." (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri "(1) *Öğretmenimiz, bize kızmamaktadır.*" (f:2) "(2) *Öğretmenimiz, bize yumuşak davranmaktadır.*" (f:6) "(3) *Kendimize güven duymaktayız.*" (f:10) "(4) *Hata yapsak bile korkmamaktayız.*" (f:6) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 17).

“(1) Öğrenciler arasında sürekli bir bilgi alışverişine önem vermekteyim.” (f:5) “(2) Uygun iletişim ortamını sağlamaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Rahat konuşabilmekteyiz.” (f:4) “(2) Öğretmenimiz, bize değer vermektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 17).

“Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışmaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Öğretmenimiz, bizimle gurur duymaktadır.” (f:7) “(2) Çalışmalarımızı yaparken rahatız.” (f:8) “(3) Çalışmalarımız sıkıcı değil ilgi çekicidir.” (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 17).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**’ndaki “Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri karşılaştırıldığında öğrenci düşüncelerinin öğretmenlerin görüşlerini birçok yönden destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir (Tablo 18):

Tablo 18. Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilere grup hâlinde öğrenmenin önemini vurgulamaktayım. Öğretmenimiz, öğrencileri grup hâlinde öğrenmeye yönlendirmektedir.	5	%33	7	%47
Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini sağlamaktayım. Öğretmenimiz, küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.	8	%53	7	%47
Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktayım. Öğretmenimiz, iyi öğrencilerin yetersiz öğrencilere yardım etmelerini istemektedir.	1	%7	9	%60

“Öğrencilere grup hâlinde öğrenmenin önemini vurgulamaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, öğrencileri grup hâlinde öğrenmeye yönlendirmektedir.” (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 18).

“Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini sağlamaktayım.” (f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz,

küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.” (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 18).

“Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktayım.” (f:1) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, iyi öğrencilerin yetersiz öğrencilere yardım etmelerini istemektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 18).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**’ndaki “Eleştirel Düşünmenin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirlerinden birçok yönden farklı değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 19):

Tablo 19. Eleştirel Düşünmenin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Eleştirel Düşünmenin Sağlanması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	F	%
Konunun etraflıca ele alınması gerektiğini vurgulamaktayım. <i>Öğretmenimiz, konuyu iyice düşünerek öğrenmemiz gerektiğini söylemektedir.</i>	10	%67	12	%80
Kesin ve mutlak doğrunun olmadığını vurgulamaktayım. <i>Öğretmenimiz, okuduğumuz her şeyin doğru olamayacağını söylemektedir.</i>	5	%33	5	%33

“Konunun etraflıca ele alınması gerektiğini vurgulamaktayım.” (f:10) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, konuyu iyice düşünerek öğrenmemiz gerektiğini söylemektedir.” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 19).

“Kesin ve mutlak doğrunun olmadığını vurgulamaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, okuduğumuz her şeyin doğru olamayacağını söylemektedir.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 19).

Tablo 20. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	P
II. Kademe Öğrencisi	600	12,40	2,36	-4,854	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	13,13	1,60			

*p<.05

Tablo 20'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=12,40$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=13,13$) oranla “**Öğrenme İklimi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-4,854$, $p=,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Öğrenme İklimi**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu duruma ilişkin kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşlerinin kendilerinin görüşleriyle benzerlik göstermediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**'ndaki “Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden aynı değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 21):

Tablo 21. Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Sınıfta Demokratik Bir Ortamının Oluşmasını Sağlama	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermekteyim. <i>Öğretmenimiz, sınıfta alınan kararlarda öğrencilere söz hakkı vermemektedir.</i>	15	% 100	9	% 60
Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz, sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmamaktadır.</i>	12	% 100	13	% 87
Herkesin düşüncelerine saygı göstermekteyim. <i>Öğretmenimiz, herkesin düşüncesine saygı göstermemektedir.</i>	15	% 100	13	% 87

“Sınıfta alınan kararlarda öğrencilere söz hakkı vermekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermemektedir.” (f:9) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 21).

“Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmamaktadır.” (f:13) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 21).

“Herkesin düşüncelerine saygı göstermekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, herkesin düşüncesine saygı göstermemektedir.” (f:13) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 21).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu’ndaki** “İletişim ve Motivasyon Sağlama” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri ortak noktaların olmasına karşın birbirleriyle birçok yönden aynı değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 22):

Tablo 22. İletişim ve Motivasyon Sağlama Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: İletişim ve Motivasyon Sağlama	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencileri ödüllendirerek onları motive etmekteyim. <i>Öğretmenimiz, bizi ödüllendirerek derse katılmamızı sağlamaktadır.</i>	15	%100	13	%87
Sınıftaki iletişim sürecinin uygun olması için çaba göstermekteyim. <i>Öğretmenimiz, sınıf içi iletişimin uygun olması için çaba göstermektedir.</i>	12	%80	13	%87
Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders işlemekteyim. <i>Öğretmenimiz, bizim ihtiyaçlarımız doğrultusunda ders işlememektedir.</i>	15	%100	15	%100

“Öğrencileri ödüllendirerek onları motive etmekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, bizi ödüllendirerek derse katılmamızı sağlamaktadır.” (f:13) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 22).

“Sınıftaki iletişim sürecinin uygun olması için çaba göstermekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, sınıf içi iletişimin uygun olması için çaba göstermektedir.” (f:13) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 22).

“Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders işlemekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, bizim ihtiyaçlarımız doğrultusunda ders işlememektedir.” (f:15) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 22).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**'ndaki “Takım Halinde Öğrenmenin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri benzer yönlerin olmasına karşın birbirleriyle birçok yönden benzeşmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 23):

Tablo 23. Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Takım Hâlinde Öğrenmenin Sağlanması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	F	%	f	%
Öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktayım. <i>Öğretmenimiz, öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktadır.</i>	12	%80	14	%93
Küme içi iletişimi desteklemekteyim. <i>Öğretmenimiz, küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.</i>	12	%80	15	%100
Grup halinde öğrenmenin önemini açıklamaktayım. <i>Öğretmenimiz, grup halinde öğrenmenin önemini vurgulamamaktadır.</i>	9	%60	9	%60

“Öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 23).

“Küme içi iletişimi desteklemekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 23).

“Grup halinde öğrenmenin önemini açıklamaktayım.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, grup halinde öğrenmenin önemini vurgulamamaktadır.” (f:9) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 23).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme İklimi Boyutu**’ndaki “Eleştirel Düşünmenin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 24):

Tablo 24. Eleştirel Düşünmenin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme İklimi Boyutu) Sonda: Eleştirel Düşünmenin Sağlanması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerini istememekteyim. <i>Öğretmenimiz, her okuduğumuzu sorular sorarak okumamız gerektiğini ve ezberleyerek öğrenmenin kalıcı olmadığını belirtmektedir.</i>	9	%60	15	%100
Olayları ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. <i>Öğretmenimiz, olay ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmemektedir.</i>	12	%80	14	%93

“Öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerini istememekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, her okuduğumuzu sorular sorarak okumamız gerektiğini ve ezberleyerek öğrenmenin kalıcı olmadığını belirtmektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 24).

“Olayları ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, olay ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmemektedir.” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 24).

Tablo 25. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort	Sd	X^2	P	A.F.
Alt SED (A)	470	12,47	2,18	755,32	2	44,208	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	12,41	2,18	743,41				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	13,16	1,89	910,22				

*p<.05

Tablo 25’teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 44,208$, p=,000). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra

ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=13,16$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=12,41$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=12,47$) grubundaki deneklere oranla **“Öğrenme İklimi”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Öğrenme İklimi”** boyutundaki uygulamaları Üst SED’deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED’deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 14**’(Bkz. s.120)teki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak, iki grubun frekans dağılımından da anlaşılacağı üzere; Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin Orta SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED’de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Öğrenme İklimi” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- **Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlama açısından,**
- **İletişim ve motivasyon sağlama açısından,**
- **Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,**
- **Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından,**

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.3. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Her öğrencinin bireysel farklılıkları ile öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için uygun yöntemler kullanılması.
- Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri becerileri gerçek yaşamla bağdaştırmalarının sağlanması.
- Öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimini sağlamak için rehberlik yapılması.
- Planlama sürecinin kavramsal öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan aktif uygulama örnekleri ile desteklenmesi.
- Öğrencilerin farklı sunu biçimlerinin desteklenmesi.
- Öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendi fikirlerine sahip çıkmalarının sağlanması.
- Gelişimsel rehberlik anlayışı içerisinde sadece öğrencilere değil öğrenci velilerine de rehberlik edilerek, sınıftaki eğitim ve öğretim sürecinin daha kolay amaçlarına ulaşması için çaba sarf edilmesi.
- Öğrencilerin bilgiyi kazanmasının ders içinde değerlendirilmesi.
- Gelecekteki dersleri düzenlemek için öğrencilerin görüşlerine başvurulması.
- Ölçme değerlendirme sürecinin öğretim ile iç içe gerçekleştirilmesi. Öğrenci sunularının ve portfolyolarının (ürün dosyalarının) da ölçme ve değerlendirme sürecine katılması.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 -Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 -Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 26. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru: 1- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'ını uygulamaya başladıktan sonra, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; öğrenme süreci ve değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarında ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 3 - 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 4 - Türkçe öğretmeninizin öğrenme süreci ve değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanma açısından,
Sonda: Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
Sonda: Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından,
Sonda: Aktif uygulamalar yaptırılması açısından,
Sonda: Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
Sonda: Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından.

Tablo 27. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	42,53	3,83	3,110	398	,002*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	41,10	5,23			

*p<.05

Tablo 27'deki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=42,53$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=41,10$) oranla “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(398)}=3,110$, $p=,002$).

Bu bağlamda, **“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi”** boyutundaki uygulamaları; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan Türkçe dal öğretmenlerine göre daha çok uyguladıkları söylenebilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 28**'de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi”** boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi”** boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 28. Sınıflardaki Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesine İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıflardaki Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesine İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Öğretmeni)															F(alt)	F(ort)	F(üst)	F %
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED								
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
	A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2				
9- Her öğrencinin bireysel farklılıkları ile öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için uygun yöntemler kullanmaktadır.	+	+	+	—	—	+	—	+	+	+	+	+	+	+	+	3	4	5	+ 12 (%80)
	+	+	—	—	+	—	+	—	—	—	+	—	+	+	+	2	1	0	— 3 (%20)
10- Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgilerin gerçek yaşamda ne işlerine yarayacağını belirtmektedir.	+	+	+	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	+	+	3	1	4	+ 8 (%53)
	—	+	+	+	+	—	—	+	+	—	+	+	+	+	+	2	4	1	— 7 (%47)
11- Öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimini sağlamak için rehberlik yapmaktadır.	+	—	+	—	—	+	+	—	—	+	+	+	+	+	+	3	4	5	+ 12 (%80)
	+	+	+	+	—	+	—	+	+	—	+	+	+	+	+	2	3	5	+ 10 (%67)
12 - Planlama sürecini kavramsal öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan aktif uygulama örnekleri ile desteklemektedir.	—	+	+	—	+	+	—	—	+	+	+	+	—	+	+	3	2	0	— 5 (%33)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	—	+	—	—	+	—	4	2	5	+ 11 (%73)
13 - Öğrencilerin farklı sunu biçimlerini desteklemektedir.	+	+	+	+	—	+	+	+	—	+	+	+	—	+	+	1	3	0	— 4 (%27)
	+	+	—	+	+	—	—	+	—	+	+	+	—	+	+	2	3	5	+ 10 (%67)
14 - Öğrencilerin kendi fikirlerine sahip çıkmalarını desteklemektedir.	+	+	+	—	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	—	3	2	0	— 3 (%20)
	+	+	+	+	+	+	—	—	+	+	+	—	+	+	+	4	3	5	+ 12 (%80)
15 - Öğrencilerin bilgiyi kazanmasını ders içinde değerlendirmektedir.	—	—	+	+	+	—	+	—	—	+	—	+	+	—	+	1	2	0	— 3 (%20)
	—	—	—	+	—	—	—	+	+	—	+	—	—	+	—	3	3	4	+ 10 (%67)
16- Gelecekteki dersleri düzenlemek için öğrencilerin görüşlerine başvurmaktadır.	+	+	+	—	+	+	—	+	+	+	+	+	+	—	—	4	4	4	+ 12 (%80)
	+	—	—	+	+	—	—	+	+	+	+	—	+	+	+	1	1	1	— 3 (%20)
17- Ölçme değerlendirme sürecini öğretim ile iç içe gerçekleştirmektedir. Öğrenci sunuları ve portfolyolarını (ürün dosyalarını) da ölçme ve değerlendirme sürecine katmaktadır.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4	2	4	+ 10 (%67)
	—	—	—	+	+	—	—	+	—	+	+	—	+	—	+	3	3	1	— 5 (%33)
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	—	—	—	+	+	—	—	+	—	+	+	—	+	—	+	0	0	0	— 0 (%40)
	—	—	—	+	+	—	—	+	—	+	+	—	+	—	+	2	2	3	+7 (%47)
	—	—	—	+	+	—	—	+	—	+	+	—	+	—	+	3	3	2	— 8 (%53)

Tablo 29. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algularının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	41,95	6,12	-1,570	798	,117
Sınıf Öğretmeni	200	42,53	3,83			

*p<.05

Tablo 29'daki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-1,570$, $p=,117$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**'ndaki “Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden çelişmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 30):

Tablo 30. Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Derslerde gösterip yaptırma, problem çözme yöntemlerini kullanmaktayım. <i>Öğretmenimiz, dersin daha iyi anlaşılabilmesi için uygulamalar yaptırır.</i>	6	%40	11	%73
Her sınıfın toplumun küçük bir minyatürü olduğunun kabul etmekteyim ve sınıftaki bireysel farklılıkların olmasını bu nedenle doğal karşılamaktayım ve çalışmalarımı da buna göre yapmaktayım. <i>Öğretmenimiz, çalışkan öğrencilere ayrı olmayanlara ayrı çalışmalar yaptırılmaktadır.</i>	5	%33	11	%73

“Derslerde gösterip yaptırma, problem çözüme yöntemlerini kullanmaktayım.”
(f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz, dersin daha iyi anlaşılabilmesi için uygulamalar yaptırır.*”**(f:11)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 30).

“Her sınıfın toplumun küçük bir minyatürü olduğunun kabul etmekteyim ve sınıftaki bireysel farklılıkların olmasını bu nedenle doğal karşılamaktayım ve çalışmalarımı da buna göre yapmaktayım.” **(f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, çalışkan öğrencilere ayrı olmayanlara ayrı çalışmalar yaptırmaktadır.*” **(f:11)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 30).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 31):

Tablo 31. Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrenilen bilgilerin yaşamda nerelerde kullanıldığının açıklanması yoluyla öğrencilerin güdülenmesine ve derse karşı dikkatlerinin artırılmasına çalışmaktayım.	8	%53		
<i>Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.</i>			11	%73

“Öğrenilen bilgilerin yaşamda nerelerde kullanıldığının açıklanması yoluyla öğrencilerin güdülenmesine ve derse karşı dikkatlerinin artırılmasına çalışmaktayım.”
(f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.*”
(f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 31).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmektedir. Buna göre, nicel olarak

elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 32):

Tablo 32. Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin etkileşim içinde olmaları için onları yetenekleri ölçüsünde gruplara adapte etmeye çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz bizi kümelerle ayırmakta ve işbirliği içerisinde ödev ve çalışmalarımızı yapmamızı istemektedir.</i>	6	%40	6	%40
Öğrenci etkileşimini sağlamaya çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz öğrendiğimiz bilgileri paylaşmamızı istemektedir.</i>	9	%60	10	%67

“Öğrencilerin etkileşim içinde olmaları için onları yetenekleri ölçüsünde gruplara adapte etmeye çalışmaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizi kümelerle ayırmakta ve işbirliği içerisinde ödev ve çalışmalarımızı yapmamızı istemektedir.” (f:6) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 32).

“Öğrenci etkileşimini sağlamaya çalışmaktayım. (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz öğrendiğimiz bilgileri paylaşmamızı istemektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 32).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Aktif Uygulamalar Yaptırılması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzeşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 33):

Tablo 33. Aktif Uygulamalar Yaptırılması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Aktif Uygulamalar Yaptırılması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Derse hazırlık esnasında derse hazırlayıcı uygulamalar için ödevlendirmeler yapmaktayım. <i>Öğretmenimiz derse hazırlıklı gelmemizi söyler.</i>	7	%47	12	%80
(1) Öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamaya gayret göstermektayım.	(1) 8	%53		
(2) Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarını önlemeye çaba göstermektayım. <i>Öğretmenimiz, derse katılmamızı ister.</i>	(2) 9	%60	12	%80
Ders sonrasında da konunun pekişmesi için öğrencinin de içinde bizzat bulunacağı görevler vermektayım. <i>Öğretmenimiz, dersle ilgili uygulamalar yaptırır.</i>	7	%47	9	%60

“Derse hazırlık esnasında derse hazırlayıcı uygulamalar için ödevlendirmeler yapmaktayım.” (f:7) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz derse hazırlıklı gelmemizi söyler.*” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 33).

“(1) Öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamaya gayret göstermekteyim.” (f:8) “(2) Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarını önlemeye çaba göstermekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz, derse katılmamızı ister.*” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 33).

“Ders sonrasında da konunun pekişmesi için öğrencinin de içinde bizzat bulunacağı görevler vermekteyim.” (f:7) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz, dersle ilgili uygulamalar yaptırır.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 33).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Velilerin Bilinçlendirilmesi” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden hemen hemen aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 34):

Tablo 34. Velilerin Bilinçlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Velilerin Bilinçlendirilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” konusunda velileri de bilgilendirmekteyim.	(1) 7	%47		
(2) Velilerin de öğrenci öğrenmelerine ortak ve destek yapmaya çalışmaktayım.	(2) 8	%53		
<i>Öğretmenimiz, anne ve babamızın bizimle evde nasıl ilgilenmemiz gerektiğini söyler.</i>			9	%60
Ailelerden okulda verilen eğitimin destekleyicisi bir ev ortamının oluşturulmasının özellikle istemekteyim.	11	%73		
<i>Öğretmenimiz, anne ve babaların evde iyi bir ders çalışma ortamı düzenlemelerini istemektedir.</i>			10	%67

“(1) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” konusunda velileri de bilgilendirmekteyim.” (f:7) “(2) Velilerin de öğrenci öğrenmelerine ortak ve destek

yapmaya çalışmaktayım.” (f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, anne ve babamızın bizimle evde nasıl ilgilenmemiz gerektiğini söyler.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 34).

“Ailelerden okulda verilen eğitimin destekleyicisi bir ev ortamının oluşturulmasının özellikle istemekteyim.” (f:11) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, anne ve babaların evde iyi bir ders çalışma ortamı düzenlemelerini istemektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 34).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Sınıf öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Öğrencilerin Değerlendirilmesi” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzerdir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 35):

Tablo 35. Öğrencilerin Değerlendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Değerlendirilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Sürece dayalı değerlendirme yönteminde öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi çok önemlidir. <i>Öğretmenimiz, bizi artık sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmemektedir.</i>	8	%53	10	%67
Kavram haritaları, çalışma yaprakları, performans ve proje ödevleriyle değerlendirmeler yapmak daha objektif bir değerlendirme imkânı vermektedir. <i>(1) Ödevlerimiz çok önemli hâle geldi.</i> <i>(2) Öğretmenimiz, bizi yaptığımız proje ve performans ödevleriyle değerlendirilmektedir.</i>	5	%33	(1) 10 (2) 9	%67 %60

“Sürece dayalı değerlendirme yönteminde öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi çok önemlidir.” (f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, bizi artık sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmemektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 35).

“Kavram haritaları, çalışma yaprakları, performans ve proje ödevleriyle değerlendirmeler yapmak daha objektif bir değerlendirme imkânı vermektedir.”(f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Ödevlerimiz çok önemli hâle

geldi.” (f:10) “(2) Öğretmenimiz, bizi yaptığımız proje ve performans ödevleriyle de değerlendirmektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 35).

Tablo 36. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	37,94	7,86	-6,460	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	41,10	5,23			

*p<.05

Tablo 36'daki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=37,94$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=41,10$) oranla “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-6,460$, $p=,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle desteklenmediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**'ndaki “Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 37):

Tablo 37. Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Bireysel Farklılıklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanma	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktayım. <i>Öğretmenimiz, seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanarak ders işlemektedir.</i>	12	%80	15	%100
Herkesin aynı hızda öğrenemediğini bildiğimden öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersi işlemekteyim. <i>Öğretmenimiz, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders işlemektedir.</i>	12	%80	15	%100

“Seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanarak ders işlemektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 37).

“Herkesin aynı hızda öğrenemediğini bildiğimden öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersi işlemekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders işlemektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 37).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden çelişmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 38):

Tablo 38. Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrenilenlerin Yaşamla Bağdaştırılması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrenilen bilgilerin yaşamla bağdaştırılmasına özen göstermekteyim. <i>Öğretmenimiz, öğrendiğimiz bilgilerin nerede kullanılacağını söylememektedir.</i>	12	%80	14	%93
Bilgilerin kullanılacağı yeri söylemekteyim. Bu öğrencilerin dikkatini çekmektedir. <i>Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.</i>	12	%80	13	%87

“Öğrenilen bilgilerin yaşamla bağdaştırılmasına özen göstermekteyim.” (f:12) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, öğrendiğimiz bilgilerin nerede kullanılacağını söylememektedir.*” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 38).

“Bilgilerin kullanılacağı yeri söylemekteyim. Bu öğrencilerin dikkatini çekmektedir.” (f:12) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.*” (f:13) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 38).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**'ndaki “Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri ortak noktaların olmasına karşın birbirleriyle birçok yönden farklıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 39):

Tablo 39. Öğrenci Etkileşiminin Sağlanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrenciler arası etkileşimi önemsemekteyim ve bunu sağlamaya çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz öğrencilerin etkileşim içinde olmalarına önem vermemektedir.</i>	12	%80	15	%100
Öğrencilerin etkileşim içerisinde bulunmaları başarılarını arttırmaktadır ve bu durum kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. <i>Etkileşim içinde olmamız daha iyi öğrenmemizi ve kendimize güven duymamızı sağlamaktadır.</i>	9	%60	14	%93

“Öğrenciler arası etkileşimi önemsemekteyim ve bunu sağlamaya çalışmaktayım.” (f:12) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz öğrencilerin etkileşim içinde olmalarına önem vermemektedir.*” (f:15) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 39).

“Öğrencilerin etkileşim içerisinde bulunmaları başarılarını arttırmaktadır ve bu durum kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır.” (f:9) **diye görüş belirten**

öğretmenleri, öğrencileri “Etkileşim içinde olmamız daha iyi öğrenmemizi ve kendimize güven duymamızı sağlamaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 39).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Aktif Uygulamalar Yapıtırılması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbiriyle birçok yönden benzer değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 40):

Tablo 40. Aktif Uygulamalar Yapıtırılması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Aktif Uygulamalar Yapıtırılması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrencilerin pasif bir dinleyici olarak kalmamalarını söylemekteyim.	(1) 12	%80		
(2) Öğrencilerin pasif konumda olmaları onların bir süre sonra sıkılmalarına yol açmaktadır.	(2) 12	%80		
<i>Öğretmenimiz, öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarını istememektedir.</i>			15	%100
Derste aktif olabilmek için derse hazırlıklı gelmek gerektiğini vurgulamaktayım.	12	%80		
<i>Öğretmenimiz, derste aktif olmanın ön şartının derse hazırlıklı gelmek olduğunu vurgular.</i>			15	%100
(1) Derste öğrencilerin pasif olmalarını önlemek için uygulamalı ödevler veriyorum.	(1) 12	%80		
(2) Daha çok öğretmen aktif öğrenciler pasif durumdadır.	(2) 12	%80		
(3) Öğrenciler öğretmeni öğretim sürecinde fazla zorlamamaktadır.	(3) 12	%80		
<i>Derslerde daha çok öğretmenimiz aktif durumdadır. Dersi sürekli kendisi anlatmaktadır. Bize çok az görev düşmektedir.</i>			11	%73

“Öğrencilerin pasif bir dinleyici olarak kalmamalarını söylemekteyim.” (f:12) “Öğrencilerin pasif konumda olmaları onların bir süre sonra sıkılmalarına yol açmaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarını istememektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 40).

“Derste aktif olabilmek için derse hazırlıklı gelmek gerektiğini vurgulamaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri

“Öğretmenimiz, derste aktif olmanın ön şartının derse hazırlıklı gelmek olduğunu vurgular.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 40).

“(1) Derste öğrencilerin pasif olmalarını önlemek için uygulamalı ödevler vermektayim.” (f:12) “(2) Daha çok öğretmen aktif öğrenciler pasif durumdadır.” (f:12) “(3) Öğrenciler öğretmeni öğretim sürecinde fazla zorlamamaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Derslerde daha çok öğretmenimiz aktif durumdadır. Dersi sürekli kendisi anlatmaktadır. Bize çok az görev düşmektedir.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 40).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**’ndaki “Velilerin Bilinçlendirmesi” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri olumsuzlukları vurgulamak açısından birbirleriyle birçok yönden aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 41):

Tablo 41. Velilerin Bilinçlendirmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Velilerin Bilinçlendirmesi	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Veliler okula ve eğitime karşı ilgisizdir.	(1) 9	%60		
(2) Az sayıda ilgili veli var ve bunlar da çocuğuna yeterli destek verememektedir.	(2) 15	%100		
<i>Velilerimiz, okula ve eğitime karşı ilgisizdir.</i>			15	%100
Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapmaktayım.	6	%40		
<i>Öğretmenimiz ailemizi bilgilendirmeye çalışmaktadır.</i>			15	%100

“(1) Veliler okula ve eğitime karşı ilgisizdir.” (f:9) “(2) Az sayıda ilgili veli var ve bunlar da çocuğuna yeterli destek verememektedir.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Velilerimiz, okula ve eğitime karşı ilgisizdir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 41).

“Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapmaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz ailemizi bilgilendirmeye çalışmaktadır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 30).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**'ndaki "Öğrencilerin Değerlendirmesi" sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzeşmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 42):

Tablo 42. Öğrencilerin Değerlendirilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Değerlendirilmesi	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrencileri ders içinde değerlendirmekteyim.	(1) 15	%100		
(2) Öğrencileri sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmekteyim.	(2) 12	%80		
<i>Öğretmenimiz, bizi sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmektedir.</i>			15	%100
Artık yazılı sınavların yanı sıra öğrencilerin performanslarını da dikkate almaktayım.	15	%100		
<i>Öğretmenimiz, sınavların yanı sıra performansımızı da dikkate a sağlamaktadır.</i>			15	%100

"(1) Öğrencileri ders içinde değerlendirmekteyim." (f:15) "(2) Öğrencileri sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmekteyim." (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri "*Öğretmenimiz, bizi sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmektedir.*" (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 42).

"Artık yazılı sınavların yanı sıra öğrencilerin performanslarını da dikkate almaktayım." (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri "*Öğretmenimiz, sınavların yanı sıra performansımızı da dikkate almaktadır.*" (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 42).

Tablo 43. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	39,07	7,29	712,32	2	73,026	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	39,87	6,56	749,67				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	42,28	6,19	942,05				

*p<.05

Tablo 43'teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 73,026$, $p=,000$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=42,28$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=39,87$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=39,07$) grubundaki deneklere oranla **“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi”** boyutundaki uygulamaları Üst SED'deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED'deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 28**'(Bkz. s. 135) deki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED'de görev yapan öğretmenlerin Orta SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED'de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- **Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanma açısından,**

- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
- Öğrenci etkileşimin sağlanması açısından,
- Aktif uygulamalar yaptırılması açısından,
- Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından,

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.4. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanılması ve öğretim materyallerinin derslerde kullanılması.
- Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını (okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb.) kullandırmaya yönlendirilmesi.
- Öğrencilere bağımsız çalışma fırsatları verilmesi.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 - Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 - Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 44. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru: 1 -Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma ile ilgili uygulamalarında ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 3 - 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 4 - Türkçe öğretmeninizin eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Eğitim teknolojisinin kullanımı açısından,
Sonda: Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma açısından.

Tablo 45. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	T	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	11,86	1,67	2,729	398	,007
Türkçe Dal Öğretmeni	200	11,37	1,88			

*p<.05

Tablo 45'teki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında algılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(398)}=2,729$, $p=,007$)

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 46**'da “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma**” boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma**” boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 46. Sınıflarda Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıflarda Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		F %
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
18- Eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanmakta ve öğretim materyallerini derslerinde kullanmaktadır.	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	3	4	4	+11 (%73)
																2	1	1	-4 (%27)
	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	2	2	4	+8 (%53)
																3	3	1	-7 (%47)
19 - Öğrencileri okul dışı öğrenme ortamlarını (okul bahçesi, tiyatro, kütüphane vb.) kullandırmaya yönlendirmektedir.	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	2	4	4	+10 (%67)
																3	1	1	-5 (%33)
	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	4	3	5	+12 (%80)
																1	2	0	-3 (%20)
20- Öğrencilere ilgilerini çeken konuda bağımsız çalışma fırsatları vermektedir.	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	3	4	4	+11 (%73)
																2	1	1	-4 (%27)
	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	3	3	3	+9 (%60)
																2	2	2	-6 (%40)

Tablo 47. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	T	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	11,51	2,26	-2,293	798	,022*
Sınıf Öğretmeni	200	11,86	1,67			

*p<.05

Tablo 47'deki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-2,293$, $p=,022$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de paralellik göstermediği söylenebilir.

Ancak yine de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu**'ndaki “Eğitim Teknolojisinin Kullanımı” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden farklı değildir. Sözgelimi (Tablo 48):

Tablo 48. Eğitim Teknolojisinin Kullanımı Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu) Sonda: Eğitim Teknolojisinin Kullanımı	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Daha fazla duyu organını işe koşan eğitim araç ve gereçlerini kullanmaktayım.	10	%67		
<i>Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmaktadır.</i>			12	%80
Pahalı araç gereçler yerine çevreden kolayca temin edilebilecek araç gereçlerle öğretim sürecini düzenlemekteyim.	9	%60		
<i>Öğretmenimiz, ailemize aşırı masraf oluşturacak malzemelerle yapılacak ödevler yerine masrafsız olanı tercih etmektedir.</i>			10	%67

“Daha fazla duyu organını işe koşan eğitim araç ve gereçlerini kullanmaktayım.” (f:10) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmaktadır.” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 48).

“Pahalı araç gereçler yerine çevreden kolayca temin edilebilecek araç gereçlerle öğretim sürecini düzenlemektedirim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, ailemize aşırı masraf oluşturacak malzemelerle yapılacak ödevler yerine masrafsız olanı tercih etmektedir.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 48).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu’ndaki “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden çelişmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 49):

Tablo 49. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu)	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Sonda: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma				
Okul dışı öğrenme ortamlarını okul içi öğrenmenin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olarak kullanmaya çalışmaktayım.	7	%47		
(1) Okul dışı çalışmalar, okulda öğrendiklerimizi uygulama fırsatı vermektedir.			(1) 10	%67
(2) Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.			(2) 5	%33
Ödevlendirme yaparken öğrencileri kütüphaneden yararlanmaya teşvik etmekteyim.	6	%40		
Öğretmenimiz, hepimizin kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.			2	%20
Tiyatroya gitmelerini teşvik etmekteyim.	6	%40		
Öğretmenimiz, bizi ara sıra tiyatroya götürür.			2	%20
Bazı öğretimsel etkinliklerin daha çok mekâna ihtiyaç göstermesi nedeniyle okul bahçesini de kullanmaktayım.	5	%33		
Öğretmenimiz, sınıfta fazla sıkılmayalım diye bazı etkinliklerimizi okul bahçesinde yaptırmaktadır.			5	%33

“Okul dışı öğrenme ortamlarını okul içi öğrenmenin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olarak kullanmaya çalışmaktayım.” (f:7) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Okul dışı çalışmalar, okulda öğrendiklerimizi uygulama

fırsatı vermektedir.” (f:10) “(2) Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 49).

“Ödevlendirme yaparken öğrencileri kütüphaneden yararlanmaya teşvik etmekteyim.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, hepimizin kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.” (f:2) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 49).

“Tiyatroya gitmelerini teşvik etmekteyim.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, bizi ara sıra tiyatroya götürür.” (f:2) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 49).

“Bazı öğretimsel etkinliklerin daha çok mekâna ihtiyaç göstermesi nedeniyle okul bahçesini de kullanmaktayım. (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, sınıfta fazla sıkılmayalım diye bazı etkinliklerimizi okul bahçesinde yaptırmaktadır.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 49).

Tablo 50. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	T	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	10,50	2,65	-5,099	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	11,37	1,88			

*p<.05

Tablo 50'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılardan incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=10,50$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=11,37$) oranla **“Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-5,099$, $p=,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu**’ndaki “Eğitim Teknolojisinin Kullanımı” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 51):

Tablo 51. Eğitim Teknolojisinin Kullanımı Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu) Sonda: Eğitim Teknolojisinin Kullanımı	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	F	%	f	%
Elden geldiğince derslerde eğitim araç ve gereçlerini kullanarak ders işlemekteyim.	15	%100		
(1) Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmamaktadır.			(1) 14	%93
(2) Sınıf içi teknoloji kullanımı sınırlıdır.			(2) 15	%100
(3) Araç ve gereçler etkin kullanılamamaktadır.			(3) 15	%100
(4) Okulumuzun imkânları iyi ama derslerde yeterince araç gereç kullanılamamaktadır.			(4) 15	%100
Kullanılan araç ve gereçler dersi daha etkili ve verimli hale getirmektedir.	12	%80		
Kullanılan araç ve gereçler dersi daha etkili ve hale getirmektedir.			15	%100

“Elden geldiğince derslerde eğitim araç ve gereçlerini kullanarak ders işlemekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmamaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler. “(2) Sınıf içi teknoloji kullanımı sınırlıdır.” (f:15) “(3) Araç ve gereçler etkin kullanılamamaktadır.” (f:15) “(4) Okulumuzun imkânları iyi ama derslerde yeterince araç gereç kullanılamamaktadır.” (f:15) sözleri ile e desteklemektedirler (Tablo 51).

“Kullanılan araç ve gereçler dersi daha etkili ve verimli hale getirmektedir.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Kullanılan araç ve gereçler

dersi daha etkili ve hale getirmektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 51).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma açısından” görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri ortak yönleri olmasına karşın birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 52):

Tablo 52. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu) Sonda: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullandırma	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Eğitimi okulla sınırlı görmemekteyim. Bu yüzden öğrencilere dış dünyadan yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktayım. <i>Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.</i>	15	%100	15	%100
Öğrencileri kütüphaneye yönlendirmekteyim. <i>Öğretmenimiz, kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.</i>	12	%80	15	%100
Öğrencilere tiyatro ve sanatsal etkinliklere yönlendir <i>vermekteyim.</i> <i>Öğretmenimiz, bizi tiyatroya götürmemektedir.</i>	15	%100	14	%93

“Eğitimi okulla sınırlı görmemekteyim. Bu yüzden öğrencilere dış dünyadan yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktayım.” (f:15) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 52).

“Öğrencileri kütüphaneye yönlendirmekteyim.” (f:12) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.*” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 52).

“Öğrencilere tiyatro ve sanatsal etkinliklere yönlendirmekteyim.” (f:15) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz, bizi tiyatroya götürmemektedir.*” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 52).

Tablo 53. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	10,82	2,44	734,07	2	26,201	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	11,12	2,22	784,67				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	11,51	2,44	880,22				

*p<.05

Tablo 53'teki bulgular (Bkz., s. 125); SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 26,201$, p=,000). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=11,51$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=11,12$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=10,82$) grubundaki deneklere oranla **“Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma”** boyutundaki uygulamaları Üst SED'deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED'deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 46**(Bkz. s. 151)daki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED'de görev yapan öğretmenlerin Orta SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED'de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- Eğitim teknolojisinin kullanımı açısından,
- Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma açısından,

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.5. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Çoklu Zekâ Uygulamaları” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Çoklu Zekâ Uygulamaları” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı verilmesi.
- Öğrencilerin birer birey olarak kabul edilmesi ve onların önemsenmesi.
- Öğrencilerin, öğrenmeye aktif olarak katılmalarının sağlanması.
- Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri için fırsatlar sağlanması.
- Her öğrencinin öğrenebileceğine inanılması.
- Zekâların geliştirilebileceğini düşünülmesi ve öğretim sürecini de buna göre planlanması.
- Öğrencilerin farklı yollarla ve farklı hızlarda öğrendiği inancından hareketle farklı öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanması.
- Öğrencinin kişilik gelişiminin dikkate alınarak öğretim sürecinin planlanması.
- Her öğrencinin kişisel becerilerini (zihinsel, estetik, sosyal vb. becerileri) geliştirmesi için teşvik edilmesi.
- Sınıfta; sağlıklı, güvenli, temiz, iç açıcı ve ilgi çekici mekânlar oluşmasını sağlayarak öğrenmenin artmasının sağlanmasına çalışılması.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Çoklu Zekâ Uygulamaları” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru:1 - Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 -Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 54. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular	
Soru: 1 - “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”ni uygulamaya başladıktan sonra, çoklu zekâ ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?	
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; çoklu zekâ ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?	
Soru: 3 - 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, çoklu zekâ ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?	
Soru: 4 - Öğretmeninizin çoklu zekâ ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	
Sondalar	
Sonda: Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma açısından,	
Sonda: Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma açısından.	

Tablo 55. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Analizi (t-Testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	44,06	4,11	2,967	398	,003*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	42,56	5,82			

*p<.05

Tablo 55'teki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=44,06$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=42,56$) oranla “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldığı ve iki grubun alguları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(398)}=2,967$, $p=,003$).

Bu bağlamda, “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutundaki uygulamaları; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”ni uygulayan sınıf öğretmenlerinin, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”ni uygulayan Türkçe dal öğretmenlerine göre daha çok uyguladıkları söylenebilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 56**'da “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**”

boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 56. Sınıflardaki Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmedir : (-)	Sınıflardaki Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(ort)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
	A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2				
21- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermektedir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	0	0	0	-0 (%0)
	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	3	4	4	+11 (%73)
22- Öğrencileri birer birey olarak kabul etmekte ve onları önemsemektedir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	0	0	0	-0 (%0)
	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	3	4	4	+11 (%73)
23- Öğrencilerin, öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır.	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	2	1	1	-4 (%27)
	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	3	3	4	+10 (%67)
	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	2	2	1	-5 (%33)
24- Öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri için fırsatlar sağlamaktadır.	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	2	1	1	-4 (%27)
	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	2	2	3	+7 (%47)
	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	3	3	2	-8 (%53)
25- Zekâların geliştirilebileceğini düşünmekte ve öğretim sürecini de buna göre planlamaktadır.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	0	0	0	-0 (%0)
	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	2	2	2	+6 (%40)
26 - Öğrencilerin farklı yollarla ve farklı hızlarda öğrendiği inancından hareketle farklı öğretim yöntem ve stratejileri uygulamaktadır.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	4	4	4	+12 (%80)
	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	1	1	1	-3 (%20)
	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	2	1	4	+7 (%47)
27 - Öğrencinin kişilik gelişimini dikkate alarak öğretim sürecini planlamaktadır.	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	3	3	4	+10 (%67)
	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	2	2	1	-5 (%33)
	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	2	2	3	+7 (%47)
28 -Sınıfta sağlıklı, güvenli, temiz, iç açıcı ilgi çekici mekânlar oluşmasını sağlayarak öğrenmeyi artırmayı sağlamaya çalışmaktadır.	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	2	4	5	+11 (%73)
	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	3	1	0	-4 (%27)
	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3	5	+11 (%73)
																2	2	0	-4 (%27)

Tablo 57. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-Testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	43,76	5,22	-,824	798	,411
Sınıf Öğretmeni	200	44,06	4,11			

*p<.05

Tablo 57'deki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-,824$, $p=,411$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Sınıf öğretmenlerinin, “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de desteklendiği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**'ndaki “Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi: (Tablo 58).

Tablo 58. Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu) Sonda: Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve teknikleri uygulayan öğretmenler, bu sayede birçok duyu organına hitap etmekte ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. <i>Öğretmenimiz konuyu birçok yönden açıklamaktadır.</i>	6	%40	12	%80
Öğretmenler derslerini müzik, resim, eğitici drama, teknolojik araçlarla vb. daha ilgi çekici hâle getirmektedirler. <i>Öğretmenimiz yaptığı çalışmalarla konuyu daha ilgi çekici hâle getirmektedir.</i>	8	%53	12	%80

“Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve teknikleri uygulayan öğretmenler, bu sayede birçok duyu organına hitap etmekte ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.”

(f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz konuyu birçok yönden açıklamaktadır.*” **(f:12)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 58).

“Öğretmenler derslerini müzik, resim, eğitici drama, teknolojik araçlarla vb. daha ilgi çekici hâle getirmektedirler.” **(f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz yaptığı çalışmalarla konuyu daha ilgi çekici hâle getirmektedir.*” **(f:12)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 58).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**’ndaki “Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 59):

Tablo 59. Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu) Sonda: Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Zekânın tek boyutlu olmadığını bilmekteyim ve ona göre planlama yapmaktayım.	8	%53		
<i>Öğretmenimiz derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.</i>			10	%67

“Zekânın tek boyutlu olmadığını bilmekteyim ve ona göre planlama yapmaktayım.” **(f:8) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.*” **(f:10)** sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 59).

Tablo 60. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-Testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	41,17	6,64	-2,816	798	,005*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	42,56	5,82			

*p<.05

Tablo 60’taki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=41,17$) Türkçe dal öğretmenlerine

($\bar{X}=42,56$) oranla “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-2,816$, $p=,005$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Çoklu Zekâ Uygulamaları**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle paralellik göstermediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**’ndaki “Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 61):

Tablo 61. Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu) Sonda: Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olarak ders işlemekteyim.	9	%60		
<i>Öğretmenimiz konuyu öğrenemeyenler için tekrarlamaktadır.</i>			15	%100
Her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan dersi anlatmaya çalışmaktayım.	15	%100		
<i>Öğretmenimiz her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan dersi anlatmaktadır.</i>			15	%100

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olarak ders işlemektedir.” (f:9) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz konuyu öğrenemeyenler için tekrarlamaktadır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 61).**

“Her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan dersi anlatmaya çalışmaktayım.” (f:15) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan dersi anlatmaktadır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 61).**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**'ndaki "Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma" sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle hemen hemen aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 62):

Tablo 62. Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu) Sonda: Farklı Zekâ Türlerine Yönelik Planlama Yapma	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğretim programı farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma imkânı vermemektedir. Böyle bir planlama yapılırsa bile kâğıt üzerinde kalmaktadır.	9	%60		
<i>Öğretmenimiz genelde derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.</i>			15	%100

"Öğretim programı farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma imkânı vermemektedir. Böyle bir planlama yapılırsa bile kâğıt üzerinde kalmaktadır." (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri "*Öğretmenimiz genelde derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.*" (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 62).

Tablo 63. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	41,23	6,01	674,30	2	93,727	,000*	A-Ü A-O
Orta SED (O)	616	42,19	6,32	770,02				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	44,58	4,59	952,42				

*p<.05

Tablo 63'teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)} = 93,727$, p=,000). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate

alındığında, Üst SED ($\bar{X}=44,58$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=42,19$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=41,23$) grubundaki deneklere oranla **“Çoklu Zekâ Uygulamaları”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Çoklu Zekâ Uygulamaları”** boyutundaki uygulamaları Üst SED’deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED’deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 56**’(Bkz. s. 162)daki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin Orta SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED’de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Çoklu Zekâ Uygulamaları” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- **Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma açısından,**
- **Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma açısından,**

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.6. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Yaparak Yaşayarak Öğrenme” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Yaparak Yaşayarak Öğrenme” boyutunda yer alan ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

- Ders işlenişinde öğrencilere görev paylaşımları yaptırılması.
- Öğrencilere bireysel gelişimlerini ve becerilerini dikkate alarak ödev verilmesi. Bunun sonucu olarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödevi verilmemesi.
- Sınıfta oyun, drama ve simülasyon (benzetim) ortamları oluşturarak öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmelerinin desteklenmesi.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Yaparak Yaşayarak Öğrenme” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 -Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 -Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 64. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru:1-“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”ni uygulamaya başladıktan sonra, yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:2- Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili uygulamalarında ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:3- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:4- Öğretmeninizin yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Öğrencilere görev paylaşımı yapma açısından,
Sonda: Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler verme açısından.

Tablo 65. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	11,54	1,80	-1,843	398	,066
Türkçe Dal Öğretmeni	200	11,88	1,88			

*p<.05

Tablo 65'teki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(398)}=-1,843$, $p=,066$).

Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 66**'da "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Yaparak Yaşayarak Öğrenme**" boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Yaparak Yaşayarak Öğrenme**" boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 66. Sınıflardaki Yapararak Yaşayarak Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıflardaki Yapararak Yaşayarak Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
29 - Dersi işlerken öğrencilere görev paylaşımları yapmaktadır.	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	4	3	4	+11 (%73)
																1	2	1	-4 (%27)
	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	3	2	3	+8 (%53)
																2	3	2	-7 (%47)
30- Öğrencilere bireysel gelişimlerini ve becerilerini dikkate alarak ödev vermektedir.	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	2	4	4	+10 (%67)
																3	1	1	-5 (%33)
	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	1	2	3	+6 (%40)
																4	3	2	-9 (%60)
31- Sınıfta oyun, drama ve simülasyon (benzetim) ortamları oluşturarak öğrencilerin, yapararak yaşayarak öğrenmelerini desteklemektedir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
																0	0	0	-0 (%0)
	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	5	3	3	+11 (%73)
																0	2	2	-4 (%27)

Tablo 67. Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	11,87	2,47	2,030	798	,043*
Sınıf Öğretmeni	200	11,54	1,80			

*p<.05

Tablo 67'deki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=2,030$, $p=,043$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Yapararak Yaşayarak Öğrenme**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine rağmen ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de desteklenmediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre ise de; Sınıf öğretmenlerinin **Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzeşmektedir. Sözgelimi (Tablo 68):

Tablo 68. Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutu) Sonda: Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Görevin ne olduğunu açıklamaktayım. <i>Öğretmenimiz, verdiği görevi açıklamaktadır.</i>	5	%33	9	%60
Görev alanların sorumluluklarını belirtmekteyim. <i>Öğretmenimiz sorumluluklarımızı açıklamaktadır.</i>	6	%40	10	%67
Görevin hedeflerini açıklamaktayım. <i>Öğretmenimiz çalışma sonucunda ulaşacağımız hedefleri açıklamaktadır.</i>	6	%40	8	%53
İşbirliğinin önemini vurgulamaktayım. <i>Grup üyelerine görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgiler vermektedir.</i>	6	%40	5	%33

“Görevin ne olduğunu açıklamaktayım.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, verdiği görevi açıklamaktadır.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 68).

“Görev alanların sorumluluklarını belirtmekteyim.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz sorumluluklarımızı açıklamaktadır.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 68).

“Görevin hedeflerini açıklamaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz çalışma sonucunda ulaşacağımız hedefleri açıklamaktadır.” (f:8) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 68).

“İşbirliğinin önemini vurgulamaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Grup üyelerine görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgiler vermektedir.” (f:5) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 68).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden hemen hemen aynıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 69):

Tablo 69. Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu) Sonda: Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Her öğrenciye aynı ödevi vermemekteyim. Öğretmenimiz her öğrenciye aynı ödevi vermemektedir.	5	%33	4	%27
Öğrencileri seviyelerine göre ödevlendirmekteyim. Öğretmenimiz başarılı öğrencilere ayrı başarılı öğrencilere ayrı ödevler vermektedir.	7	%47	2	%13

“Her öğrenciye aynı ödevi vermemekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz her öğrenciye aynı ödevi vermemektedir.” (f:4) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 69).

“Öğrencileri seviyelerine göre ödevlendirmekteyim.” (f:7) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz başarılı öğrencilere ayrı başarısız öğrencilere ayrı ödevler vermektedir.” (f:2) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 69).

Tablo 70. Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	10,48	2,93	-7,807	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	11,88	1,89			

*p<.05

Tablo 70'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=10,48$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=11,88$) oranla “**Yapararak Yaşayarak Öğrenme**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-7,807$, $p=,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Yapararak Yaşayarak Öğrenme**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzerdir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 71):

Tablo 71. Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu) Sonda: Öğrencilere Görev Paylaşımı Yapma	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilere bazen küme çalışması yaptırmaktayım. <i>Öğretmenimiz, ara sıra küme çalışması yaptırır.</i>	12	%80	15	%100
Onlara görevlerini paylaştırmaktayım. <i>Öğretmenimiz görevlerimiz paylaştırır.</i>	9	%60	15	%100
Görev paylaşımlarını aralarında kendilerinin yapmasını istemekteyim. <i>Öğretmenimiz sorumluluklarımızı açıklamaktadır.</i>	9	%60	13	%87

“Öğrencilere bazen küme çalışması yaptırmaktayım.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz, ara sıra küme çalışması yaptırır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 71).

“Onlara görevlerini paylaştırmaktayım.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz görevlerimiz paylaştırır.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 71).

“Görev paylaşımlarını aralarında kendilerinin yapmasını istemekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz sorumluluklarımızı açıklamaktadır.” (f:13) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 71).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden aynı değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 72):

Tablo 72. Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu) Sonda: Öğrencilere Becerilerine Göre Uygulamalı Ödevler Verme	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencileri seviye gruplarına ayırmaktayım. <i>Öğretmenimiz öğrencileri seviye gruplarına ayırmamaktadır.</i>	3	%20	14	%93
Seviyelerine göre ödev vermekteyim. <i>Öğretmenimiz öğrencilere seviyelerine göre ödev vermemektedir.</i>	12	%80	14	%93
Öğrendiklerini pekiştirici ödevler vermekteyim. <i>Öğretmenimiz uygulamalı ödevler vermektedir.</i>	12	%80	15	%100
Genelde her öğrenciye aynı ödevi vermekteyim. <i>Öğretmenimiz genelde her öğrenciye aynı ödevi vermektedir.</i>	3	%20	15	%100

“Öğrencileri seviye gruplarına ayırmaktayım.” (f:3) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz öğrencileri seviye gruplarına ayırmamaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 72).

“Seviyelerine göre ödev vermekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz öğrencilere seviyelerine göre ödev vermemektedir.” (f:14) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 72).

“Öğrendiklerini pekiştirici ödevler vermekteyim. (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz uygulamalı ödevler vermektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 72).

“Genelde her öğrenciye aynı ödevi vermekteyim.” (f:3) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz genelde her öğrenciye aynı ödevi vermektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 72).

Tablo 73. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	10,97	2,76	746,94	2	15,778	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	11,36	2,31	790,58				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	11,55	2,76	861,37				

*p<.05

Tablo 73'teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi

sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 15,778$, $p=,000$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=11,55$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=11,36$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=10,97$) grubundaki deneklere oranla **“Yaparak Yaşayarak Öğrenme”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Yaparak Yaşayarak Öğrenme”** boyutundaki uygulamaları Üst SED’deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED’deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 66**’(Bkz. s. 170) daki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin Orta SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED’de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Yaparak Yaşayarak Öğrenme” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- Öğrencilere görev paylaşımı yapma açısından,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler verme açısından,

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.7. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Öğrenilenlerin Sorgulanması” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Öğrenilenlerin Sorgulanması” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin ve öğrendiklerini sorgulamalarının ve kendi bilgilerini kendilerinin öğrenmesi gerektiğinin öğretilmesi.
- Öğrencilerin önceden öğrendiklerinin yeterliliğinin sınanması.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Öğrenilenlerin Sorgulanması” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 - Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 -Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 74. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru: 1 - “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, öğrenilenlerin sorgulanması ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; öğrenilenlerin sorgulanması ile ilgili uygulamalarında ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 3 - 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, öğrenilenlerin sorgulanması ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 4 - Öğretmeninizin öğrenilenlerin sorgulanması ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Öğrencilere öğrenmeyi öğretme açısından,
Sonda: Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınanması açısından.

Tablo 75. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Öğretmen Algularının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	8,39	1,01	,135	398	,893
Türkçe Dal Öğretmeni	200	8,37	1,20			

*p<.05

Tablo 75'teki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açılarından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(398)}=,135$, $p=,893$).

Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 76**'(Bkz. s.172)da "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Öğrenilenlerin Sorgulanması**" boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir.

Bu sonuçlara göre; "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Öğrenilenlerin Sorgulanması**" boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 76. Sınıflarda Öğrenilenlerin Sorgulanmasına İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıflarda Öğrenilenlerin Sorgulanmasına İlişkin Gözlem Verileri (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
32- Öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrendiklerini sorgulamalarını ve kendi bilgilerini kendilerinin öğrenmesi gerektiğini öğretmiştir.	+	+	—	—	—	+	—	+	+	—	+	+	+	+	—	2	3	4	+9 (%60)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	+	+	+	+	+	—	3	2	1	— 6 (%40)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	+	+	+	+	+	—	1	3	4	+8 (%53)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	+	+	+	+	+	—	4	2	1	— 7 (%47)
33- Öğrencilerin önceden öğrendiklerinin yeterliliğini sınamaktadır.	—	+	+	+	—	+	+	—	+	—	+	+	+	+	+	3	3	5	+11 (%73)
	—	—	+	+	+	—	+	+	+	—	—	+	+	+	+	2	2	0	— 4 (%27)
	—	—	+	+	+	—	+	+	+	—	—	+	+	+	+	3	3	4	+10 (%67)
	—	—	+	+	+	—	+	+	+	—	—	+	+	+	+	2	2	1	— 5 (%33)

Tablo 77. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	8,29	1,69	-,941	798	,347
Sınıf Öğretmeni	200	8,39	1,01			

Tablo 77'deki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından, incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-,941$, $p=,347$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Öğrenilenlerin Sorgulanması**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzerdir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 78):

Tablo 78. Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu) Sonda: Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrenmenin öğrencide davranış değişikliği oluşturması gerektiğini açıklamaktayım. Bunun olmadığı durumlarda da kazanımların elde edilemediğini belirtmekteyim.	5	%33		
<i>Öğretmenimiz bizlere nasıl öğreneceğimizi açıklamaktadır.</i>			11	%73
(1) Öğrenmeye olanak ve ortam hazırlamaktayım.	(1) 5	%33		
(2) Öğrenmeye rehberlik etmekteyim.	(2) 9	%60		
<i>Öğretmenimiz bizlere rehberlik etmektedir.</i>			9	%60
Öğrenmenin öğrencide davranış değişikliği oluşturması gerektiğini açıklamaktayım. Bunun olmadığı durumlarda da kazanımların elde edilemediğini belirtmekteyim.	5	%33		
<i>Öğretmenimiz davranışlarımızın değişmemesinin öğrenemediğimizin belirtisi olduğunu söylemektedir.</i>			4	%27
Alıştırmaların ve tekrarların sıkça yapılmasının öğrenmeyi artırdığını belirtmekteyim.	9	%60		
<i>Dersi birkaç defa aralıklı tekrar etmenin öğrenmeyi pekiştirdiğini söylemektedir.</i>			10	%67
(1) Öğrencinin kendini geliştirmesinin yolunun sürekli öğrenmeden geçtiğini belirtmekteyim.	(1) 6	%40		
(2) Öğrenmenin sadece sınıfta olmadığını ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmekteyim.	(2) 5	%33		
<i>Öğretmenimiz sürekli yeni şeyler öğrenme çabası içerisinde olmamızı istemektedir.</i>			8	%53

“Öğrenmenin öğrencide davranış değişikliği oluşturması gerektiğini açıklamaktayım. Bunun olmadığı durumlarda da kazanımların elde edilemediğini belirtmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizlere nasıl öğreneceğimizi açıklamaktadır.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 78).

“Öğrenmeye olanak ve ortam hazırlamaktayım.” (f:5) “Öğrenmeye rehberlik etmekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizlere rehberlik etmektedir.” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 78).

“Öğrenmenin öğrencide davranış değişikliği oluşturması gerektiğini açıklamaktayım. Bunun olmadığı durumlarda da kazanımların elde edilemediğini belirtmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz davranışlarımızın değişmemesinin öğrenemediğimizin belirtisi olduğunu söylemektedir.” (f:4) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 78).

“Alıştırmaların ve tekrarların sıkça yapılmasının öğrenmeyi artırdığını belirtmekteyim.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Dersi birkaç defa aralıklı tekrar etmenin öğrenmeyi pekiştirdiğini söylemektedir.*” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 78).

“(1) Öğrencinin kendini geliştirmesinin yolunun sürekli öğrenmeden geçtiğini belirtmekteyim.” (f:6) “(2) Öğrenmenin sadece sınıfta olmadığını ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz sürekli yeni şeyler öğrenme çabası içerisinde olmamızı istemektedir.*” (f:8) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 78).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**’ndaki “Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması” sondası açısından görüşleriyle I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbiriyle farklı değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 78):

Tablo 79. Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu) Sonda: Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilere öğretilen bilgi becerilerin öğrencilerce ne derece öğrenildiğini kontrol etmekteyim. <i>Öğretmenimiz öğrendiğimiz konuları iyi öğrenip öğrenemediğimizi sık sık kontrol etmektedir.</i>	5	%33	12	%80
(1) Konunun öğrenilememesinin sebeplerini araştırmaktayım.	(1) 7	%47		
(2) Öğrencilerden niçin öğrenemedikleri konusunda bilgi almaktayım. <i>Öğretmenimiz niye öğrenemediğimizi sorar.</i>	(2) 6	%40	10	%67
Öğrenilen konulardaki eksiklikleri tamamlama ve pekiştirme amaçlı bu konulara yeniden dönmekteyim. <i>Öğretmenimiz öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.</i>	6	%40	9	%60

“Öğrencilere öğretilen bilgi becerilerin öğrencilerce ne derece öğrenildiğini kontrol etmekteyim.” (f:5) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “*Öğretmenimiz öğrendiğimiz konuları iyi öğrenip öğrenemediğimizi sık sık kontrol etmektedir.*” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 79).

“(1) Konunun öğrenilememesinin sebeplerini araştırmaktayım.” (f:7) “(2) Öğrencilerden niçin öğrenemedikleri konusunda bilgi almaktayım.” (f:6) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz niye öğrenemediğimizi sorar.*” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 79).

“Öğrenilen konulardaki eksiklikleri tamamlama ve pekiştirme amaçlı bu konulara yeniden dönmekteyim.” (f:6) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 79).

Tablo 80. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	7,49	2,19	-7,176	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	8,37	1,20			

*p<.05

Tablo 80'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri açısından, denek gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=7,49$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=8,37$) oranla “**Öğrenilenlerin Sorgulanması**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)} = -7,176, p = ,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Öğrenilenlerin Sorgulanması**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de desteklenmediği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**'ndaki “Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri olumsuzlukları vurgulamak bakımından birbirleriyle birçok yönden

benzeşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 81):

Tablo 81. Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu) Sonda: Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrenciler öğrenmeyi ezberlemek şeklinde algılamaktadır.	12	%80		
(1) Sınavlardan önce konuları ezberleyerek sınava girmekteyiz.			(1) 15	%100
(2) Öğretmenimiz konuyu çok tekrar ettiğimiz takdirde öğrenebileceğimizi söyler.			(2) 15	%100
(1) Öğrenme sürecinden çok sonucun değerlendirilmesi sınavlarda ezberleyerek başarılı olma sonucunu doğurmaktadır.	(1) 9	%60		
(2) Ezberin kalıcı öğrenmeyi sağlayamayacağını belirtmekteyim.	(2) 12	%80		
Sınavlardan sonra ezberlediğimiz bilgilerin çoğunu unutmaktayız.			15	%100

“Öğrenciler öğrenmeyi ezberlemek şeklinde algılamaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “(1) Sınavlardan önce konuları ezberleyerek sınava girmekteyiz.” (f:15) “(2) Öğretmenimiz konuyu çok tekrar ettiğimiz takdirde öğrenebileceğimizi söyler”. (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 81).

“Öğrenme sürecinden çok sonucun değerlendirilmesi sınavlarda ezberleyerek başarılı olma sonucunu doğurmaktadır.” (f:9) “Ezberin kalıcı öğrenmeyi sağlayamayacağını belirtmekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Sınavlardan sonra ezberlediğimiz bilgilerin çoğunu unutmaktayız.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 81).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu’ndaki** “Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri olumsuzlukları vurgulamak bakımından birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 82):

Tablo 82. Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu) Sonda: Öğrenilenlerin Yeterliliğinin Sınanması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrenilen bilgilerin çeşitli yönlerden analizi gerekir. Eksik konulara tekrar dönmek gerekir.	(1) 12	%80		
(2) Bu sistemde öğrenilenlerin yeterliliğinden ziyade belirlenen süre içerisinde programın yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. <i>Öğretmenimiz konuları ne ölçüde öğrendiğimizden çok konuları bitirmeye önem vermektedir.</i>	(2) 9	%60	14	%93
Okulda yeterli öğrenmenin sağlanamaması öğrencileri okul dışı arayışlara yönlendirmektedir. <i>Öğretmenimiz niye öğrenemediğimizi sorar.</i>	9	%60	15	%100
Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenemediklerini sormaktayım. <i>Öğretmenimiz öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.</i>	15	%100	12	%80

“(1) Öğrenilen bilgilerin çeşitli yönlerden analizi gerekir. Eksik konulara tekrar dönmek gerekir.” (f:12) “(2) Bu sistemde öğrenilenlerin yeterliliğinden ziyade belirlenen süre içerisinde programın yetiştirilmesi önem kazanmaktadır.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz konuları ne ölçüde öğrendiğimizden çok konuları bitirmeye önem vermektedir.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 82).

“Okulda yeterli öğrenmenin sağlanamaması öğrencileri okul dışı arayışlara yönlendirmektedir.” (f:9) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz niye öğrenemediğimizi sorar.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 82).

“Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenemediklerini sormaktayım.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 82).

Tablo 83. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Kruskal Wallis H-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	7,81	1,99	763,23	2	37,648	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	7,86	1,74	745,22				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	8,38	1,72	900,83				

*p<.05

Tablo 83'teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}= 37,648$, $p=,000$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre farkın, Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=8,38$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=7,86$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=7,81$) grubundaki deneklere oranla **“Öğrenilenlerin Sorgulanması”** boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **“Öğrenilenlerin Sorgulanması”** boyutundaki uygulamaları Üst SED'deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED'deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 76**(Bkz. s. 179)daki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED'de görev yapan öğretmenlerin Orta SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED'de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED'de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Öğrenilenlerin Sorgulanması” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- Öğrencilere öğrenmeyi öğretme açısından,
- Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınanması açısından,

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.8. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Bulgular

YÖYÖ, “Öğrenci Gelişimi” boyutuna ilişkin denek algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

“Öğrenci Gelişimi” boyutunda yer alan uygulamalara ilişkin ölçek maddeleri aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin bireysel ve grup başarılarına önem verilmesi ve ödüllendirilmesi.
- Öğrencilere araştırmalar yaptırılarak şiir, kompozisyon vb. birçok alanda proje hazırlamalarının desteklenmesi.
- Öğrencilerin, yapmış oldukları çalışmaların ve bunlarla sağladıkları gelişimlerin kayıtlarının tutulması.
- Sınıfların mevcut havasına ayak uydurmaktan çok sınıfların yenileştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmesi.

Nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde; sondalar ortak ifadelerden oluşmak üzere “Öğrenci Gelişimi” boyutuna ilişkin sorular gruplara şu şekilleriyle sorulmuştur:

Soru: 1 - Sınıf Öğretmenlerine,

Soru: 2 - I. Kademe (5. sınıf) öğrencilerine,

Soru: 3 - Türkçe dal öğretmenlerine,

Soru: 4 - II. Kademe (7. sınıf) öğrencilerine yöneltilmiştir.

Tablo 84. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Olarak Gruplara Yöneltilen Sorular

Sorular
Soru: 1 - “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, öğrenci gelişimini sağlama ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 2 - Sınıf öğretmeninizin 3. sınıftaki uygulamalarıyla şimdiki uygulamalarını karşılaştırdığınızda; yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru:3- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, öğrenci gelişimini sağlama ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
Soru: 4 - Öğretmeninizin öğrenci gelişimini sağlama ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Sondalar
Sonda: Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
Sonda: Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
Sonda: Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından.

Tablo 85. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Sınıf Öğretmeni	200	16,68	2,30	2,066	398	,039
Türkçe Dal Öğretmeni	200	16,19	2,44			

*p<.05

Tablo 85'deki bulgular; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(398)}=2,066$, $p=,039$).

Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 86**'da "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Öğrenci Gelişimi**" boyutu kapsamında sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları verilmiştir. Nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Bu sonuçlara göre; "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"nın "**Öğrenci Gelişimi**" boyutu kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak iki grubun tablodaki frekans dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri lehine bir durumun varlığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı"na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 86. Sınıflardaki Öğrenci Gelişiminin Sağlanmasına İlişkin Gözlem Verileri

Gerçekleştirdi : (+) Gerçekleştirmede : (-)	Sınıflardaki Öğrenci Gelişiminin Sağlanmasına İlişkin Gözlem Formu (1-Sınıf Öğretmeni 2-Türkçe Dal Öğretmeni)																		
	ALT SED					ORTA SED					ÜST SED					F(alt)	F(orta)	F(üst)	F %
	A1	B1	C1	Ç1	D1	E1	F1	G1	Ğ1	H1	I1	İ1	J1	K1	L1				
A2	B2	C2	Ç2	D2	E2	F2	G2	Ğ2	H2	I2	İ2	J2	K2	L2					
34- Öğrencilerin bireysel ve grup başarılarına önem vermekte ve ödüllendirmektedir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	— 0 (%0)
35- Öğrencilere araştırmalar yaptırarak şiir, kompozisyon vb. birçok alanda proje hazırlamalarını desteklemektedir.	+	+	—	—	+	—	+	+	+	+	+	+	—	+	+	3	4	4	+11 (%73)
	—	—	+	+	+	+	+	—	+	+	+	+	—	+	+	2	1	1	— 4 (%27)
36 - Öğrencilerin, yapmış oldukları çalışmaları ve bunlarla sağladıkları gelişimlerin kayıtlarını tutmaktadır.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3	4	4	+11 (%73)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	—	—	—	+	+	+	2	1	1	— 4 (%27)
37- Öğrencilerin bireysel ve grup başarılarına önem vermekte ve ödüllendirmektedir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	— 0 (%0)
38 - Öğrencilerin, yapmış oldukları çalışmaları ve bunlarla sağladıkları gelişimlerin kayıtlarını tutmaktadır.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	5	5	+15 (%100)
	—	—	—	—	+	—	—	+	+	—	—	—	+	+	+	1	2	4	+7 (%47)
	4	3	1			4	3	1			4	3	1			4	3	1	— 8 (%53)

Tablo 87. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
I. Kademe Öğrencisi	600	16,58	2,87	-,491	798	,624
Sınıf Öğretmeni	200	16,68	2,30			

*p<.05

Tablo 87'deki bulgular; I. kademe öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(798)}=-,491$, $p=,624$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen sınıf öğretmenlerinin, “**Öğrenci Gelişimi**” boyutundaki uygulamaları yaptıkları ve bu durumun kendi (I. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle desteklendiği söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**'ndaki “Öğrencilerin Ödüllendirilmesi” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden çelişmemektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 88):

Tablo 88. Öğrencilerin Ödüllendirilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Ödüllendirilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencileri her fırsatta ödüllendirmeye çalışmaktayım. <i>Öğretmenimiz bizi sık sık ödüllendirir.</i>	6	%40	1	%7
Kazanımların kalıcı olması için ve öğrencileri teşvik amaçlı ödüllendirmeye önem vermekteyim. <i>Öğretmenimizin bizi onaylaması “aferin” demesi veya gülümseyerek takdir etmesi bile bizim için çok değerlidir.</i>	10	%67	11	%73
Kazanımları pekiştirmenin aracı olarak ödüllendirmeyi kullanmaktayım. <i>Öğretmenimizin bizi ödüllendirdiği konuları asla unutmamaktayım.</i>	6	%40	8	%53
Çok küçük bir gelişmeyi dahi ödüllendirmekteyim. <i>Çok küçük bir başarıımızda bile gösterilen olumlu tepki bizi derse karşı isteklendirmektedir.</i>	6	%40	11	%73

“Öğrencileri her fırsatta ödüllendirmeye çalışmaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizi sık sık ödüllendirir.” (f:1) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 88).

“Kazanımların kalıcı olması için ve öğrencileri teşvik amaçlı ödüllendirmeye önem vermekteyim.” (f:10) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimizin bizi onaylaması aferin demesi veya gülümseyerek takdir etmesi bile bizim için çok değerlidir.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 88).

“Kazanımları pekiştirmenin aracı olarak ödüllendirmeyi kullanmaktayım.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimizin bizi ödüllendirdiği konuları asla unutmamaktayım.” (f:8) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 88).

“Çok küçük bir gelişmeyi dahi ödüllendirmekteyim.” (f:6) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Çok küçük bir başarıımızda bile gösterilen olumlu tepki bizi derse karşı isteklendirmektedir.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 88).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**’ndaki “Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden paralellik göstermektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözgelimi (Tablo 89):

Tablo 89. Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Gerçeğin daha iyi kavranması için araştırma projeleri vermekteyim. <i>Öğretmenimiz bize araştırma projeleri vermektedir.</i>	6	%40	10	%67
Teorik bilgilerin pekişmesi için araştırma ve inceleme projeleri vermekteyim. <i>Öğrendiğimiz konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.</i>	5	%33	7	%47
Öğrencilerin konu ile ilgili sistemli bilgi toplamalarını sağlamak için araştırma projeleri vermekteyim. <i>Öğretmenimiz araştırma projeleri verirken projeleri nasıl hazırlayacağımıza ilişkin basamakları gösteren proje hazırlama rehberi vermektedir ve araştırmamızı buna göre nota çevirmektedir.</i>	5	%33	9	%60
Öğrencilerin yorum yetenekleri gelişsin diye araştırma projeleri vermekteyim. <i>Öğretmenimiz araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.</i>	7	%47	7	%47
Bir problemin birden fazla çözüm yolunun olabileceğinin fark ettirebilmek için araştırma projeleri vermekteyim. <i>Öğretmenimiz sonuca götüren birçok yolun olduğunu söyler.</i>	10	%67	7	%47

“Gerçeğin daha iyi kavranması için araştırma projeleri vermekteyim.” (f:6) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz bize araştırma projeleri vermektedir.*” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 89).

“Teorik bilgilerin pekişmesi için araştırma ve inceleme projeleri vermekteyim.” (f:5) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğrendiğimiz konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.*” (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 89).

“Öğrencilerin konu ile ilgili sistemli bilgi toplamalarını sağlamak için araştırma projeleri vermekteyim.” (f:5) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz araştırma projeleri verirken projeleri nasıl hazırlayacağımıza ilişkin basamakları gösteren proje hazırlama rehberi vermektedir ve araştırmamızı buna göre nota çevirmektedir.*” (f:9) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 89).

“Öğrencilerin yorum yetenekleri gelişsin diye araştırma projeleri vermekteyim.” (f:7) **diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri** “*Öğretmenimiz araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.*” (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 89).

“Bir problemin birden fazla çözüm yolunun olabileceğinin fark ettirebilmek için araştırma projeleri vermekteyim.” (f:10) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz sonuca götüren birçok yolun olduğunu söyler. “ (f:7) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 89).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; sınıf öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**’ndaki “Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması” sondası açısından görüşleri ile I. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden örtüşmektedir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 90):

Tablo 90. Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması Açısından Sınıf Öğretmenlerinin ve I. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması	SINIF ÖĞRETMENİ		I. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencilerin sınıf içi performanslarını değerlendirmekteyim ve kayıt altına almaktayım. <i>Öğretmenimiz gelişim düzeyimizi takip etmektedir.</i>	10	%67	12	%80
Öğrencilerin hazırladıkları projeler yoluyla kazanımlarına ilişkin bilgileri derlemekteyim. <i>Öğretmenimiz bizi yalnız sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmemektedir. Hazırladığımız projeleri ve performansımızı da dikkate almaktadır.</i>	7	%47	11	%73
Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan gelişim düzeyi ayrılıklarını kayıt altına almaktayım ve ona göre çalışmalarını planlamaktayım. <i>Öğretmenimiz daha önceki performansımıza bakarak ödevlendirme yapmaktadır.</i>	2	%13	10	%67

“Öğrencilerin sınıf içi performanslarını değerlendirmekteyim ve kayıt altına almaktayım.” (f:10) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz gelişim düzeyimizi takip etmektedir.” (f:12) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 90).

“Öğrencilerin hazırladıkları projeler yoluyla kazanımlarına ilişkin bilgileri derlemekteyim.” (f:7) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizi yalnız sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmemektedir. Hazırladığımız projeleri ve performansımızı da dikkate almaktadır.” (f:11) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 90).

“Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan gelişim düzeyi ayrılıklarını kayıt altına almaktayım ve ona göre çalışmalarını planlamaktayım.” (f:2) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz daha önceki performansımıza bakarak ödevlendirme yapmaktadır.” (f:10) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 90).

Tablo 91. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Türkçe Dal Öğretmeni ve Öğrenci Algılarının Analizi (t-testi)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
II. Kademe Öğrencisi	600	15,09	3,42	-4,916	798	,000*
Türkçe Dal Öğretmeni	200	16,19	2,44			

*p<.05

Tablo 91'deki bulgular; II. kademe öğrencilerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri ve denek gruplarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, II. kademe öğrencilerinin ($\bar{X}=15,09$) Türkçe dal öğretmenlerine ($\bar{X}=16,19$) oranla “**Öğrenci Gelişimi**” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha az katıldığı ve iki grubun algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(798)}=-4,916$, $p=,000$).

Bu bağlamda, sınıflarında “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun ders işleyen Türkçe dal öğretmenlerinin, “**Öğrenci Gelişimi**” boyutundaki uygulamaları yaptıklarını belirtmelerine karşın, bu durumun kendi (II. kademe) öğrencilerinin görüşleriyle de aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**'ndaki “Öğrencilerin Ödüllendirilmesi” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden farklıdır. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 92):

Tablo 92. Öğrencilerin Ödüllendirilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Ödüllendirilmesi	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Öğrencileri ödüllendirmekteyim. <i>Öğretmenimiz bizi sık sık ödüllendirmemektedir.</i>	15	%100	13	%87
Derslerde ödülünden çok ceza gündeme gelmektedir. <i>Öğretmenimizin bizi ödüllendirmekten çok cezalandırmaktadır.</i>	3	%20	14	%93
Öğrencilerin sessiz durmaları, aktif olmamaları ödüllendirilecek bir davranış olarak görülmektedir. <i>Öğretmenimiz derste sessiz ve hareketsiz durmanın önemli olduğunu vurgular.</i>	12	%80	15	%100

“Öğrencileri ödüllendirmekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizi sık sık ödüllendirmemektedir.” (f:13) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 92).

“Derslerde ödülünden çok ceza gündeme gelmektedir.” (f:3) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizi ödüllendirmekten çok cezalandırmaktadır.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 92).

“Öğrencilerin sessiz durmaları, aktif olmamaları ödüllendirilecek bir davranış olarak görülmektedir.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz derste sessiz ve hareketsiz durmanın önemli olduğunu vurgular.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 92).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**’ndaki “Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzerdir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 93):

Tablo 93. Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilere Araştırma Projeleri Verilmesi	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
Araştırma konuları vermekteyim. <i>Öğretmenimiz bize araştırma projeleri vermektedir.</i>	15	%100	15	%100
Öğrencilerin yorum yapabilme yetenekleri gelişsin diye araştırma ödevleri vermektedir. <i>Öğretmenimiz araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.</i>	12	%80	14	%93
Olaylar ve olgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerini bulsunlar diye araştırma ödevleri vermekteyim. <i>Öğrendiğimiz konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.</i>	12	%80	15	%100

“Araştırma konuları vermekteyim.” (f:15) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bize araştırma projeleri vermektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 93).

“Öğrencilerin yorum yapabilme yetenekleri gelişsin diye araştırma ödevleri vermekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 93).

“Olaylar ve olgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerini bulsunlar diye araştırma ödevleri vermekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğrendiğimiz konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.” (f:15) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 93).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre; Türkçe dal öğretmenlerinin **Öğrenci Gelişimi Boyutu**’ndaki “Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması” sondası açısından görüşleri ile II. kademe öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri birbirleriyle birçok yönden benzer değildir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Sözelimi (Tablo 94):

Tablo 94. Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması Açısından Türkçe Dal Öğretmenleri ve II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri

(Öğrenci Gelişimi Boyutu) Sonda: Öğrencilerin Gelişim Kayıtlarının Tutulması	TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ		II. KADEME ÖĞRENCİSİ	
	f	%	f	%
(1) Öğrencilerin gelişim düzeylerini kaydetmekteyim.	(1) 9	%60	15	%100
(2) Öğrencilerdeki küçük bir gelişmeyi bile önemsemekteyim.	(2) 12	%80		
<i>Öğretmenimiz, gelişim düzeyimizi takip etmemektedir.</i>				
Öğrencilerin sağlıklı gelişim kayıtları tutulmamaktadır.	12	%80		
<i>Öğretmenimiz, bizimle ilgili bilgileri çok iyi kaydetmemektedir.</i>			14	%93

“Öğrencilerin gelişim düzeylerini kaydetmekteyim.” (f:9) “Öğrencilerdeki küçük bir gelişmeyi bile önemsemekteyim.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz gelişim düzeyimizi takip etmemektedir.” (f:15) sözleri ile desteklememektedirler (Tablo 94).

“Öğrencilerin sağlıklı gelişim kayıtları tutulmamaktadır.” (f:12) diye görüş belirten öğretmenleri, öğrencileri “Öğretmenimiz bizimle ilgili bilgileri çok iyi kaydetmemektedir.” (f:14) sözleri ile desteklemektedirler (Tablo 94).

Tablo 95. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Bakımından Denek Algılarının Analizi (Anova)

Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	A.F
Alt SED (A)	470	15,61	2,99	Gruplar Arası	238,333	2	119,166	12,922	A-Ü
Orta SED (O)	616	15,81	3,10	Gruplar İçi	14727,245	1597	9,222	p	O-Ü
Üst SED (Ü)	514	16,53	2,99	Toplam	14965,577	1599		,000*	Ü-A Ü-O

*p<.05

Tablo 95'teki bulgular; SED değişkeni ve deneklerin görüşleri açısından incelendiğinde, bu boyuta ilişkin denek algıları arasında uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir $F(2-1597)= 12,922$, $P=,000$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre farkın Üst SED ile Orta ve Alt SED gruplarındaki deneklerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Deneklerin ortalamaları dikkate alındığında, Üst SED ($\bar{X}=16,53$) grubundaki deneklerin Orta SED ($\bar{X}=15,81$) grubundaki deneklere ve Alt SED ($\bar{X}=15,61$) grubundaki deneklere oranla “Öğrenci Gelişimi” boyutundaki uygulamalara ilişkin görüşlere daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Bu bağlamda; öğrencilerin ve öğretmenlerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “**Öğrenci Gelişimi**” boyutundaki uygulamaları Üst SED’deki ilköğretim okullarında, Orta ve Alt SED’deki ilköğretim okullarına göre daha çok gerçekleştirildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre; “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın genel olarak, olanak yönünden yeterli olan okullarda daha etkili olarak uygulanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem sonuçlarına ilişkin olan **Tablo 86** (Bkz. s. 189)daki, sınıflarda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen uygulamalara ilişkin olarak verilen ve iki grubun frekans dağılımından anlaşılacağı üzere; Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin Orta SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, Orta SED’de görev yapan öğretmenlerin de Alt SED’de görev yapan öğretmenlere oranla, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin daha çok uygulamayı sınıflarında gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, “Öğrenci Gelişimi” boyutundaki uygulamalar açısından iki yaklaşım karşılaştırıldığında;

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla;

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından,

daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu durumu gözlem verileri de doğrulamaktadır.

4.9. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı Benimseme Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri:

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın en çok beğendiğiniz yönleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak gözlem ve görüşme yapılan 15 sınıf öğretmeni de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimsediklerini belirtmişlerdir.

Türkçe dal öğretmenleri de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na kademeli geçiş nedeniyle (2006/07) 6. sınıflarda, gelecek ve eğitim ve öğretim yıllarında da (2007/08) 7. sınıflarda, (2008/09) 8. sınıflarda uygulanacak olması nedeniyle bu konuda heyecanlı ve istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine olumlu etkilerini şöyle sıralamışlardır:

Tablo 96. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumlu Etkilerine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri

Sınıf Öğretmeni Görüşleri	Sınıf Öğretmeni	
	F	%
Problem çözüme becerisi kazandırmaktadır.	9	%60
Demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını sağlamaktadır.	5	%33
Çoklu zekâ kuramına uygun faaliyetler yapılmaktadır.	9	%60
Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanmayı sağlamaktadır.	5	%33
Eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
Öğretmeni rehber ve yönlendirici konumuna getirmektedir.	9	%60
Öğrenme sorumluluğunu büyük oranda öğrenciye yüklemektedir.	5	%33
Sınıfı öğrenen bireylerden oluşan bir bütün haline getirmektedir.	5	%33
Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak verecek şekilde düzenlenmektedir.	5	%33
Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
İletişim becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
Araştırma becerisi kazandırmaktadır.	9	%60
Öğrendiklerini sorgulama becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
Öğrenciyi takım çalışmasına yatkın duruma getirmektedir.	5	%33
Sınıftaki öğrenci dikkat süresini artırmaktadır.	5	%33

Tablo 96. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumlu Etkilerine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Devamı)

Sınıf Öğretmeni Görüşleri	Sınıf Öğretmeni	
	F	%
Karar verme becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.	5	%33
Girişimcilik ruhu aşlamak amacı taşımaktadır.	5	%33
Öğrenme sürecinde çocuğun aktif olmasını sağlamaktadır.	4	%27
Ezbercilikten uzaklaştırmaktadır.	9	%60
Eğlenceli, hayatın içinden, kullanılabilir bilgi ve becerilere öncelik vermektedir.	4	%27
Bütüncül ve bireyin her yönüyle geliştirilmesi ilkelerini esas almaktadır.	5	%33
Bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini ve sorun çözmelerini geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir.	5	%33
Az bilgi öz bilgi yaklaşımı vardır.	5	%33
Teknoloji okur-yazarlığı kazandırmak hedeflenmektedir.	5	%33
Sonucu değil de süreci değerlendiren yeni değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir.	5	%33
Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyeleri dikkate alınmıştır.	5	%33
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.	9	%60
Öğrenciler öğrenmeyi öğrenmektedirler.	5	%33
Sarmallık ilkesi benimsenmiş ve disiplinler arası yaklaşım dikkate alınmıştır.	5	%33
Diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü sağlanmıştır.	5	%33
Programlar mahalli şartlara ve özelliklere yer verilebilecek esnekliğe sahiptir.	5	%33
Kazanımlar birbirleri ile bağlantılı olarak sunulmaktadır.	5	%33
Öğrenciyi motive etmektedir.	9	%60
Öğrenciye özgüven kazandırmaktadır.	9	%60
Program değişikliklere uyum sağlayacak yapıdadır.	5	%33

4.10. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı Uygulamada Karşılaşılan Olumsuzluklara İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri:

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı sınıf yönetiminde uygulamada karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna karşılık öğretmenler, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine olumsuz etkilerini şöyle sıralamışlardır:

Tablo 97. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumsuz Etkilerine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimine Olumsuz Etkileri	SINIF ÖĞRETMENİ	
	f	%
Öğretmenler, yeni programı uygulamada ilk etapta zorlandıklarını ve el yordamıyla gittiklerini belirtmişlerdir.	5	%33
Öğretmenler, programların uygulanması için gerekli materyallere okulda ve çevrede kolaylıkla ulaşamadığını belirtmişlerdir.	5	%33
Öğrencilerin yeni programdan hoşnut olduğunu ve motivasyonlarının olumlu olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerinin el yazısına uyum sorununu yaşadıklarını belirtmektedirler.	2	%13
Yeni programı velilerin olumlu karşıladığını belirten öğretmenler, öğrencisi 1. sınıfta olan veliler el yazısı konusunda çocuklarının zorlandığını ifade ettiklerini de belirtmektedirler.	2	%13
Derslik düzenlerinin ve sınıflardaki öğrenci sayılarının programda öngörülen etkinlikleri yapmayı genelde engellediğini belirten öğretmenler, daha esnek bir yerleşim düzeni ve az sayıda öğrenciyle program etkinliklerinin daha iyi gerçekleştirilebileceğini ve amaca daha kolay ulaşılacağını beyan etmişlerdir.	9	%60
Öğretmenlere göre, programların uygulanmasında idareci, öğretmen, öğrenci ve veli arasında bilgi alışverişi tam anlamıyla sağlanamamaktadır.	1	%7
Öğretmenlere göre, programın felsefesini öğretmenler ve yöneticiler tam olarak anlayabilmiş değillerdir.	5	%33
Öğretmenlere göre, okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile öğretim programları arasında yer yer uyum sorunu yaşanmaktadır.	1	%7
Öğretmenlere göre, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında programda öngörülen ara disiplinler yeterince ele alınmamıştır.	1	%7
Öğretmenlere göre, program gereği hazırlanması gereken evraklar bir hayli fazladır ve bunların doldurulması da çok zaman almaktadır.	5	%33

4.11. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimi Sürecinde Etkili Olarak Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri:

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimi sürecinde etkili olarak uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusuna karşılık öğretmenler, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimi sürecinde etkili olarak uygulanmasına ilişkin önerilerini şöyle sıralamışlardır:

Tablo 98. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimi Sürecinde Etkili Olarak Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın Sınıf Yönetimi Sürecinde Etkili Olarak Uygulanmasına İlişkin Öneriler	SINIF ÖĞRETMENİ	
	f	%
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	9	%60
Fiziksel olanaklar artırılmalıdır.	9	%60
Araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir.	5	%33
Liselere geçiş sistemi yeni yaklaşıma uygun ve süreci değerlendirir duruma getirilmelidir.	5	%33
Bu konudaki yeni gelişmeler konusunda bilgilendirme süreci devam etmelidir.	5	%33
Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıklarına ilişkin dönütler alınmalıdır.	5	%33
Örnek uygulamalar öğretmenlerle paylaşılmalıdır.	5	%33
Okullarda derslik sistemine geçilmelidir. Sözelimi; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslikleri ayrı olmalı ve bu dersliklerin araç gereç eksiklikleri giderilmelidir.	5	%33
Okullarda bireysel ve toplu etkinliklerin yapılabileceği alanlar oluşturulmalıdır.	6	%40
Yerleşke türü ilköğretim okulları yapılmalıdır.	5	%33
Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.	5	%33
Denetim sistemi yeni sisteme uygun duruma getirilmelidir.	9	%60
MEB tarafından, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelli müfredata geçiş öncesi öğretmenlere ve yöneticilere bir haftalık bir hizmet içi eğitim çalışması düzenlemiştir. Ancak bu tür hizmet içi eğitim uygulamalarının periyodik ve uygulamalı olarak yapılmalıdır.	4	%27
Öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” açısından yeterli düzeye ulaşmaları amacıyla, öğretmen yetiştiren programlarda bu yaklaşıma ilişkin dersler okutulmalı ve uygulamalar yaptırılmalıdır.	4	%27
İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulacak ve alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşan AR-GE birimleri aracılığıyla, bu yaklaşıma ilişkin dönütler alınarak düzeltmeler ve geliştirmeler yapılmalıdır.	4	%27
Genel olarak okul paydaşlarının, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile ilgili farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik bazı etkinlikler; konferans, seminer vb. düzenlenmelidir.	4	%27
“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın okul yönetimi boyutu araştırılmalıdır.	4	%27
İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, Türkçe dışındaki diğer derslerdeki “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.	4	%27
“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşleri araştırılmalıdır.	4	%27

4.12. Bulguların Nitel Açısından Yorumlanması

Bulgular bölümü incelendiğinde de görülebileceği gibi araştırmamızdan elde edilen bulgular; ilk olarak nitel, ikinci olarak katılımcıların grup özellikleri açısından, üçüncü olarak da görüşmelerin dinamikleri açısından incelenmiştir. Yapılan

değerlendirmelerde kolaylık sağlaması açısından yaptığımız yorumların da bu üç ana başlık altında incelenmesinde yarar vardır.

Bulgular bölümünde aktarılmaya çalışılan görüşmelerden elde edilen verilerin, bu konudaki kaynaklarla büyük bir benzerlik taşıdığı gözlenmiştir. Özellikle “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın araştırma kapsamında irdelenen boyutları açısından özellikleri ile “Davranışçı Öğrenme Yaklaşım”ı arasındaki farklar, ilgili taraflar olan öğretmen ve öğrencilerce oldukça geniş bir biçimde ele alınmış ve son derecede gerçekçi ve orijinal saptamalarda bulunulmuştur.

Özellikle sınıf öğretmenlerine yöneltilen ve şu sorulardan oluşan sondalar, ilgili gruplar tarafından çok ilgi çekmiş ve konu ile ilgili eğitim yöneticilerinin dikkatini çekmek için özenle yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın en çok beğendiğiniz yönleri nelerdir?
- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı sınıf yönetiminde uygulamada karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimi sürecinde etkili olarak uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Ayrıca bu maddeler, beklentilerin ötesinde üzerinde durulan ve fikir üretilen gündem maddeleri olmuştur. Bu maddelerle ilgili olarak görüşmelerde, beklenti çok daha sınırlı sayıda temel özelliğin dile getirilmesi yönünde iken, oldukça zengin veriler elde edilmiştir. Ancak bu durumun da doğal karşılanması gerekir, çünkü katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu yaklaşım hakkında ilk kez görüşme olanağı elde etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin birçoğu “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun yeni müfredatı zevkle ve heyecanla uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

4.13. Bulguların Katılımcıların Grup Özellikleri Açısından Yorumlanması

Araştırma verileri; öğretmenlerin uzmanlık dalı, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve okul çevrelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri olmak üzere genel olarak üç özellik açısından incelenmiştir.

Bulgular, katılımcıların sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmeni olmaları açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dal öğretmenlerine oranla daha fazla sayıda fikir ürettikleri gözlenmektedir. Yine aynı şekilde I. kademe öğrencilerinin II. kademe öğrencilerine oranla daha fazla sayıda fikir ürettikleri gözlenmektedir. Grupların görüşleri arasında; sınıf öğretmeni ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan yarı yapılandırılmış gözlemler de bu durumu desteklemektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin uygulamanın içinde olmaları nedeniyle sürekli olarak yeni kuramsal bilgilere ulaşma ve üretme konusunda üstünlüklerinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca nitel bulguların araştırmanın nicel bulgularıyla oldukça tutarlı olduğu görülmektedir.

4.14. Bulguların Grupların Dinamikleri Açısından Yorumlanması

Bulguların grup dinamikleri açısından yorumlanması pratikte, bu tür araştırma yöntemini kullanmak isteyen araştırmacıların önemli ipuçları elde etmesi açısından önemli yararlar sağlayacaktır. Bulgular her görüşmede ele alınan ve üzerinde yoğun bir biçimde durulan “anahtar konular” olan sordalardan hareketle görüşmelerin yapılması konuların dağılmamasına, belli bir açığa oturtulmalarına ve görüşmelerin bu doğrultuda sürdürülmesine olanak vermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin bu dinamiği, uygulamada hem avantaj, hem de dezavantajlar taşımaktadır. Yapılan araştırmada olduğu gibi belli alt problemlerin yanıtının arandığı yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve gözlemlerin amacı konuyla ilgili olarak olabildiğince fazla sayıda ve çeşitli yollardan bilgi toplamak olduğundan, araştırmalarda bu dinamik önemli bir avantaj niteliği taşımaktadır. Olası dezavantajlı durumların üstesinden gelebilmek için de, araştırmanın elden geldiğince yapılandırılması, görüşme ve gözlemleri yapan araştırmacının, görüşmenin amacından sapmaması için, görüşmelere katılım düzeyinin artırılması ve grupların olabildiğince homojen bir biçimde tasarlanması biçiminde önlemler alınabilir.

Tablo 99. Betimsel Değişkenlerin Araştırmada Ele Alınan Boyutlar Bağlamındaki İstatistikî Analizi

BETİMSSEL DEĞİŞKENLER				
BOYUTLAR	t-testi sonuçları			Kruskal Wallis-H Testi / Tek Yönlü Varvans Analizi (ANOVA) Sonuçları
	Sınıf Öğretmeni Türkçe Öğretmeni	I. Kademe Öğrencileri Sınıf Öğretmeni	II. Kademe Öğrencileri Türkçe Öğretmeni	Gelir Düzeyi Alt SED : G1 Orta SED : G2 Üst SED : G3
1.BOYUT: SINIF ÖRGÜTLENMESİ	+	-	+	(+) A-Ü/A-O/O-Ü
2.BOYUT: ÖĞRENME İKLİMİ	-	-	+	(+) A-Ü/ A-O/O-Ü
3.BOYUT: ÖĞRENME SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	+	-	+	(+) A-Ü/A-O/O-Ü
4.BOYUT: EĞİTİM TEKNOLOJİSİNDEN VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN YARARLANMA	-	+	+	(+) A-Ü/ A-O/O-Ü
5.BOYUT: ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARI	+	-	+	(+) A-Ü/A-O/O-Ü
6.BOYUT: YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME	-	+	+	(+) A-Ü/ A-O/O-Ü
7.BOYUT: ÖĞRENİLENLERİN SORGULANMASI	-	-	+	(+) A-Ü/A-O/O-Ü
8.BOYUT: ÖĞRENCİ GELİŞİMİ	-	-	+	(+) A-Ü/ A-O/O-Ü

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma teknikleri ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.1. Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma sonunda nicel araştırma teknikleri kullanılarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda açıklanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile **“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçimlerine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?”** sorusuna, sınıf öğretmenleri ile Türkçe dal öğretmenleri bağımsız değişkenine ve boyutlara göre ulaşılan sonuçlar aşağıdadır.

5.1.1.1. Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Dal Öğretmenleri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problemin sınıf öğretmenleri ile Türkçe dal öğretmenleri bağımsız değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar genel olarak, boyutlara göre ulaşılan sonuçlar da alt başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşlerinin;

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Çoklu Zekâ Uygulamaları ve

boyutlarında olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşlerinin;

- Öğrenme İklimi,
- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Yapararak Yaşayarak Öğrenme,
- Öğrenilenlerin Sorgulanması
- Öğrenci Gelişimi

boyutlarında olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dalları değişkenine ilişkin sonuçlar; sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelindeki uygulamaları sınıflarında daha fazla yaptıklarını göstermektedir.

5.1.1.2. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, sınıf örgütlenmesi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Sınıf Örgütlenmesi Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

5.1.1.3. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenme iklimi boyutundaki görüşlere **daha az** katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Öğrenme İklimi Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.1.4. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

5.1.1.5. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.1.6. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, çoklu zekâ uygulamaları boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

5.1.1.7. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, yapararak yaşayarak öğrenme boyutundaki görüşlere **daha az** katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.1.8. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenilenlerin sorgulanması boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**”na ilişkin görüşlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.1.9. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenci gelişimi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin “**Öğrenci Gelişimi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “**Sınıf öğretmenlerinin sınıflarını yönetme biçimlerine ilişkin algıları ile öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçimlerine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?** sorusuna, sınıf öğretmenleri ile öğrencileri bağımsız değişkenine ve boyutlara göre ulaşılan sonuçlar aşağıdadır.

5.1.2.1. Sınıf Öğretmenleri ile Öğrencileri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problemin sınıf öğretmenleri ile öğrencileri bağımsız değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar genel olarak, boyutlara göre ulaşılan sonuçlar da alt başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe dal öğretmenlerinin görüşlerinin;

- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Yapararak Yaşayarak Öğrenme

boyutlarında olmak üzere istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme İklimi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Çoklu Zekâ Uygulamaları,
- Öğrenilenlerin Sorgulanması,
- Öğrenci Gelişimi,

boyutlarında ise iki grubun görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farkın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşlerinin;

Sınıf öğretmenleri ile I. kademe öğrencilerinin görüşlerine ilişkin sonuçlar; sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelindeki uygulamaları sınıflarında yaptıklarını göstermektedir. Bunları I. kademe öğrencilerinin görüşleri de desteklemektedir.

5.1.2.2. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, “Sınıf Örgütlenmesi Boyutu”ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşleri arasında “**Sınıf Örgütlenmesi Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.3. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenme iklimi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşleri arasında “**Öğrenme İklimi Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.4. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.5. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma boyutundaki görüşlere **daha az** katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşleri arasında “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.6. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, çoklu zekâ uygulamaları boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşleri arasında “**Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.7. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, yaparak yaşayarak öğrenme boyutundaki görüşlere **daha az** katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin “**Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.8. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenilenlerin sorgulanması boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin görüşleri arasında “**Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**”na ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2.9. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

I. Kademe öğrencilerine oranla sınıf öğretmenleri, öğrenci gelişimi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve I. kademe öğrencilerinin “**Öğrenci Gelişimi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “**Dal öğretmenlerinin sınıflarını yönetme biçimlerine ilişkin alguları ile öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçimlerine ilişkin alguları arasında fark var mıdır?**” sorusuna, Türkçe dal öğretmenleri ile öğrencileri bağımsız değişkenine ve boyutlara göre ulaşılan sonuçlar aşağıdadır.

5.1.3.1. Türkçe Dal Öğretmenleri ile Öğrencileri Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problemin Türkçe dal öğretmenleri ile öğrencileri bağımsız değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar genel olarak, boyutlara göre ulaşılan sonuçlar da alt başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin görüşlerinin;

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme İklimi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Çoklu Zekâ Uygulamaları,
- Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna,
- Öğrenilenlerin Sorgulanması,
- Öğrenci Gelişimi

boyutlarında olmak üzere bütün boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin görüşlerine ilişkin sonuçlar; Türkçe dal öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelindeki uygulamaları sınıflarında daha az yaptıklarını göstermektedir. Bunları II. kademe öğrencilerinin görüşleri de desteklemektedir.

5.1.3.2. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, “Sınıf Örgütlenmesi Boyutu”ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Sınıf Örgütlenmesi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.3. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. Kademe Öğrencileri, “Öğrenme İklimi Boyutu”ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Öğrenme İklimi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.4. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. Kademe Öğrencileri, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.5. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, eğitim teknolojisinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.6. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, çoklu zekâ uygulamaları boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.7. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, yaparak yaşayarak öğrenme boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.8. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, öğrenilenlerin sorgulanması boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.3.9. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Türkçe dal öğretmenlerine oranla II. kademe öğrencileri, öğrenci gelişimi boyutundaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Türkçe dal öğretmenleri ile II. kademe öğrencilerinin “**Öğrenci Gelişimi Boyutu**”na ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “**Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın uygulanmasına etkisi var mıdır?**” sorusuna, SED bağımsız değişkenine ve boyutlara göre ulaşılan sonuçlar aşağıdadır.

5.1.4.1. SED Bağımsız Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problemin SED bağımsız değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar genel olarak, boyutlara göre ulaşılan sonuçlar da alt başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma sonucunda, denek görüşlerinin bütün boyutlara ilişkin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Alt ve orta SED’deki deneklere oranla Üst SED’deki denekler;

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme İklimi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Çoklu Zekâ Uygulamaları,
- Yapararak Yaşayarak Öğrenme,

- Öğrenilenlerin Sorgulanması,
- Öğrenci Gelişimi boyutlarındaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

Üst SED’deki denekler alt SED’deki deneklere oranla;

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme İklimi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Çoklu Zekâ Uygulamaları,
- Yaparak Yaşayarak Öğrenme,
- Öğrenilenlerin Sorgulanması,
- Öğrenci Gelişimi boyutlarındaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

Orta SED’deki denekler alt SED’deki deneklere oranla;

- Sınıf Örgütlenmesi,
- Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi,
- Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma,
- Yaparak Yaşayarak Öğrenme,
- Öğrenilenlerin Sorgulanması,
- Öğrenci Gelişimi boyutlarındaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

Alt SED’deki deneklerin orta SED’deki deneklere oranla;

- Öğrenme İklimi boyutundaki, görüşlere daha çok katılmaktadırlar.
- Çoklu Zekâ Uygulamaları boyutundaki, görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

SED değişkenine ilişkin sonuçları genel olarak ifade etmek gerekirse; SED ile “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. SED yükseldikçe “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin uygulamaların oranı daha da artmaktadır.

5.1.4.2. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; "Sınıf Örgütlenmesi Boyutu"ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.3. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Orta SED'deki deneklere oranla da **Alt SED'deki denekler**; "Öğrenme İklimi Boyutu"ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.4. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; "Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutu"ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.5. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; "Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutu"ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.6. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Orta SED'deki deneklere oranla da **Alt SED'deki denekler**; "Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutu"ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.7. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; “Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutu”ndaki, görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.8. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; “Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutu”ndaki, görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.1.4.9. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Alt ve Orta SED'deki deneklere oranla **Üst SED'deki denekler**, Alt SED'deki deneklere oranla da **Orta SED'deki denekler**; “Öğrenci Gelişimi Boyutu”ndaki görüşlere daha çok katılmaktadırlar.

5.2. Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma nitel araştırma teknikleri kullanılarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın boyutlarına göre aşağıda açıklanmıştır.

5.2.1. Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Sınıf Örgütlenmesi boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Kaynak kullandırma,
- Yerleşim düzeni,

- Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.2. Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Öğrenme İklimi boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasını sağlama,
- İletişim ve motivasyon sağlama,
- Takım halinde öğrenmenin sağlanması,
- Eleştirel düşünmenin sağlanması,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.3. Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanma,
- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması,
- Öğrenci etkileşimin sağlanması,
- Aktif uygulamalar yaptırılması,
- Velilerin bilinçlendirilmesi,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.4. Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Eğitim teknolojisinin kullanımı,
- Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.5. Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Çoklu Zekâ Uygulamaları boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma,
- Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.6. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Yaparak Yaşayarak Öğrenme boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Öğrencilere görev paylaşımı yapma,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler verme,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.2.7. Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Öğrenilenlerin Sorgulanması boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Öğrencilere öğrenmeyi öğretme,
- Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınanması,

açılarından olmak üzere, daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.

5.2.8. Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; Öğrenci Gelişimi boyutundaki uygulamalar, “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na oranla “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın;

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması,

açılarından olmak üzere, **daha çok uygulamayı içerdiği görülmektedir.**

5.3. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. MEB tarafından, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” temelli müfredata geçiş öncesi öğretmenlere ve yöneticilere bir haftalık bir hizmet içi eğitim çalışması düzenlemiştir. Araştırma süreci boyunca programa geçiş aşamasında yapılan bu etkinliğin olumlu etkileri izlenmiştir. Gelişmeler izlenerek bu tür hizmet içi eğitim uygulamaları periyodik olarak yapılmalıdır.
2. Yararlı olmakla birlikte, geçiş sürecine özgü, bu tür kısa süreli, eğitim çalışmaları yerine, eğitim fakültelerinde öğrencilere daha ciddi ve uzun süreli bir eğitim verilmelidir. Bu eğitim kapsamında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”, bütün yönleri ile tanıtılmalıdır.
3. Eğitim fakültelerindeki zorunlu derslerden biri olan “Sınıf Yönetimi” dersinin müfredatında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun olarak bir sınıfın nasıl yönetilebileceği üzerinde durulmalıdır.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin, uygulamadan elde edilecek her türlü dönüt değerlendirilerek sistem çapında geliştirme çalışmalarında kullanılmalıdır; bu amaçla, MEB konu ile ilgili üniversitelerde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini desteklemeli, kendi araştırma birimlerine ya da özel araştırma şirketlerine araştırmalar yaptırmalıdır.
5. Araştırma bulguları “Yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımı”na uygun çalışmaların alışlagelmiş duruma uymadığını, velilerin çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini bilemediklerini göstermektedir. Bu nedenle, velilerin, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile ilgili farkındalık

düzeylerini artırmaya yönelik konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenmelidir.

6. Her düzeydeki okullarda “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın temel felsefesini içeren yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine olanak verecek derslik sistemine acilen geçilmelidir. Bu tür bir uygulama, öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunmalarını önemli ölçüde engelleyeceği için öğretmene de sınıf yönetimi konusunda kolaylık sağlayacaktır.
7. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı içeren öğretim programı uygulamasının yeni başlamış ve yeterince uzun bir pilot çalışma süresini kapsamamış olması nedeniyle; eğitim yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velilerden öğretim programı uygulamasına ilişkin dönütler periyodik alınmalıdır. Alınan dönütlere dayalı yapılan değerlendirmeler ve alınan kararlar ilgili kesimlerle paylaşılmalıdır.
8. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programının öğrenci merkezli olması kadar denetim sistemi de öğretim merkezli olmalıdır. Sonucu değerlendiren bir denetim anlayışından süreci değerlendiren bir denetim anlayışına geçilmelidir. Bu nedenle öğretmenler kadar müfettişlerin eğitimine de önem verilmelidir.
9. Yapılan araştırmada “Çoklu Zekâ Uygulamaları”nın öğretimin niteliğini artırdığı görülmüştür. Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve tekniklerle öğretim yapılması daha fazla öğrencinin öğrenmesine olanak sağlayacaktır.
10. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programları, eğitim teknolojilerinin daha yoğun kullanılmasını öngörmektedir. Bu nedenle, hem öğretmen, hem de öğrencilerin eğitim teknolojilerini amaca uygun olarak daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla, yeni öğretim programlarında zorunlu ders olarak okutulan

“Teknoloji ve Tasarım” dersinden yararlanılabileceği gibi, seçmeli bir ders olan “Bilişim Teknolojileri” dersinden de yararlanılabilir. Ancak bu amaca daha uygun olarak “Bilişim Teknolojileri” dersinin de zorunlu ders haline getirilmesi daha yararlı olacaktır.

11. Okul dışı öğrenme ortamları okul içi öğrenmenin tamamlayıcısı, pekiştiricisi ve uygulanma alanı olarak kullanılmalıdır. Bu amaçla çevrenin olanaklarından nasıl yararlanılabileceği araştırılmalıdır. Öğrencilere de bu konuda görevler verilmelidir.
12. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın gereği olarak öğrenciler sadece öğretmenden değil birbirlerinden de öğrenirler bu yüzden sınıflar öğrenen örgütler durumuna getirilmelidir. Ayrıca yine “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın gereği olarak sınıf yönetimi etkinliklerinde öğretmenden çok öğrenciler etkin durumdadırlar ve öğretmen daha çok rehber konumundadır. Öğretmenler “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı olarak sınıflarını yönetebilmek için sınıfın örgütlenmesinde bu durumu dikkate almalıdırlar.
13. Bulgular“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun etkinliklerin daha fazla zamanı gerektirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, etkinlikleri ayrılan zamanda tamamlayabilmeleri için öğretmenlere zaman yönetimi konusunda da eğitim verilmelidir.
14. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile birlikte öğrencilere verilen ödevlerin niteliğinin değişmesi, ödevlerin çoğunun internet yoluyla yapılmasını gerektirmektedir. Bu durum özellikle alt SED’deki velilere ek ekonomik yük getirmekte ve okul-aile işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, aileler sakıncaları nedeniyle, erkek çocuklarını internette ödev hazırlamak için gönderirlerken küçük çocuklarını ve özellikle de kız çocuklarını internet kafelere gönül rahatlığıyla gönderememektedirler. Bu

yüzden büyük çoğunluğu internete bağlı okulların Bilgi Teknolojisi sınıflarının okul çıkışlarında ve/veya hafta sonlarında, öğrenciler tarafından kullanılmaları sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilere ödevlerini daha az masrafla ve güvenli bir ortamda MEB tarafından süzgeçlenmiş güvenli internet bağlantısı ile yapma olanağı sağlayacaktır. Ayrıca ödevlerin internet kullanılarak yapılması ile ilgili olarak öğrencilerin kolaycılığa kaçarak öğrenilecek bilgileri özümsemeden internetten kes kopyala yapıştır yöntemiyle almasının önüne geçilmelidir.

15. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nda ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlenmesi nedeniyle öğrenme sürecinin değerlendirilmesi amacına yönelik olarak verilmesi gereken proje ve performans görevleri öğretmenler tarafından amaca hizmet edecek şekilde verilememekte ve değerlendirilememektedir. Yeni öğretim programlarının felsefesine uygun olarak verilmeyen çok sayıdaki ödev ve projenin okullarda arşivlenerek saklanması bile sorun olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın okul yönetimi boyutu araştırılabilir.
2. İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, Türkçe dışındaki diğer derslerdeki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşleri araştırılabilir.
4. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici algılarını inceleyen ulusal düzeyde periyodik araştırmalar yapılabilir.
6. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na uygun sınıf yönetimi modellerinin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. ve Yıldırım, A.** (2004). *Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması. Bir Eylem Araştırması*. Retrieved April 7, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://www.erg.sabanciunXV.edu/iok2004/bildiriler/Alı%20Yildirım.doc>.
- Akbaba, T.** (2004). *Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları*. Retrieved April 12, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://yayım.meb.gov.tr/dergiler/sayı54-55/akbaba.htm>.
- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi** (2005) Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi (Eskişehir) Retrieved December 29, 2007 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>
- Arseven, A. D.** (1993), *Alan Araştırma Yöntemi: İlkeler, Teknikler, Örnekler*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Arslan, M.** (1999) *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*. *Milli Eğitim Dergisi*. Retrieved December 29, 2007 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://yayım.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>
- Arslantaş, Y.** (1998). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Turkey.
- Aslan, B.** (2005). "İlköğretim, Öğretim ('Müfredat') Programları'nın Hazırlanmasına Dayanak Oluşturan Cumhuriyet Dönemi'nin Dinamikleri ve 1968 – 2005 İlköğretim Programları'nın Sınırlı Bir Karşılaştırılması" XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Turkey, 28-30 Eylül.
- Aydın, A.** (1998). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, H.** (2006). "Eğitim Literatüründe Davranışçı - Yapılandırmacı Karşıtlığı: Eleştirel Bir Yaklaşım.", XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Balcı, A.** (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A.** (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Yayınları.

- Başar, H.** (1996). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Baysal, Z. N.** (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programların Felsefi Temelleri)*. In A. Tanrıoğen (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C.** (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Borich, G. ve Tombari, M.** (1997). *Educational Psychology*. New York: Longman.
- Braathen, Sandra J. H.** (2000). *A Comparison of Business Communication Students' Writing Achievement When Constructivist or Behaviorist Methods of Instruction are Used*. PhD. AAT 9957662. University of Minnesota, Minnesota. USA.
- Brooks, J. ve Brooks, M.** (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Büyüköztürk, Ş.** (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Caprio, M. W.** (1994). *Easing into Constructivism*. Journal of College Science Teaching, 23(6), p. 210-212.
- Cobb, T.** (1999). *Applying Constructivism: A Test For the Learner-as-Scientist*. Educational Tecnology for Research and Development. 47(3), p.1042–1629.
- Çağlar, Ç.** (2004). *TKY Eğitim Programının İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Turkey.
- Çelik, V.** (1995). Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 557–568.
- Çetinkaya, A. N. ve Arkadaşları.** (2002). *Müfredat Laboratuvar Okul Modeli*. Ankara: MEB-EARGED.
- Çetinkaya, A. N. , Gülmez, T. F.** (2002). *Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul Gelişimi)*. Ankara: MEB-EARGED.
- Demir, S. ve Bedir, G.** (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Yaklaşım İlişkin Bilgi Düzeyleri" , XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.

- Demircioğlu, İ. H.** (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım)*, In A. Tanrıöğen (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö.** (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. , Güneş, H.** (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deryakulu, D.** (2000). *“Yapıcı Öğrenme” Sınıfta Demokrasi*. In A. Şimşek (Ed.). Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- DPT.** (2000). *VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara.
- Driscoll, M.** (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eggen, P. , Kauchak, D.** (1997). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Erdem, E.** (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Ertürk, S.** (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Freppon, P. A. and McIntyre, E.** (1999). *A Comparison of Young Children Learning to Read in Different Instructional Settings*. The Journal of Educational Research, 92(4), p. 206–218.
- Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü** (2006). *Eğitim İstatistikleri*. Retrieved February 1, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://www.gaziantep.meb.gov.tr/>.
- Honebein, P.C.** (1996). *Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments*. In G. Wilson, B. (Ed.). Retrieved May 18, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web:<http://quotes.internetl.net/?cat=37>.
- Hylton, I. E.** (2000). *Classroom Management Skills: Can Video-Modeling Make A Difference?*. Retrieved April 7, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://www.lib.umi.com./dissertations/fullcit/9968429>.
- Jonassen, D.H.** (1991). *Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?* ETRveD, 39 (3), p.11–12.
- Kaptan, S.** (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Baskı.

- Karakoç, H. S.** (1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, Turkey.
- Karasar, N.** (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Karasar, N.** (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirişcioğlu, S. ve Oluk, S.** (2006). “*Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İnteraktif Öğrenme Ortamlarının, Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışlarına Etkisi*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Kirk, J. and Miller, M.** (1986). *Reliability And Validity In Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Koç, G.** (2002) . *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Kökçü, İ.** (2000). *İlköğretim Kurumlarında TKY’ nin Uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.
- Lawson, A. E. ve Arkadaşları.** (1991). *Hypothetico-Deductive Reasoning Skills and Consept Acquisition: Testing a Constructivist Hypothesis*. Journal of Research in Science Teaching, 28(10), p. 953–970.
- Lord, T.** (1999). *A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Enviromental Science*. The Journal of Enviromental Education, 30(3), p.22–28.
- Mala, N. ve Gürbüzürk, O.** (2006). “*İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye Ünitesinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile Etkililiğinin Değerlendirilmesi*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- MEB** (1997). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Retrieved March 12, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- MEB** (2004). *1948 İlkokul Müfredat Programı*. Retrieved April 4, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/aslan.htm>.
- MEB** (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Retrieved April 7, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/>.
- MEB.** (2005). *İlköğretim Programı*. Ankara.

- Orlich, D. C. ve Arkadaşları.** (1998). *Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oğuzkan, A. F.** (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Pakyürek, M.** (2006). “*Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Yaklaşım Anlayışıyla Fen Eğitimi: Çalışma Yaprakları*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Patton, M. Q.** (1986). *Utilization - Focused Evaluation*. Second Edition, London: Sage.
- Simon, M. A. and Schiffer, D.** (1993). *Toward A Constructivist Perspective: The Impact Of A Mathematics Teacher Inservice Program On Students*. Educational Studies in Mathematics, 25(4), p. 331–340.
- Şaşan, H. H.** (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Tan, Ş. , Erdoğan, A.** (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M.** (2002). *Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Titiz, O.** (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Toffler, A.** (1981). *Üçüncü Dalga*. Çeviren: G. Kazgan. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Turan, A. , Başar, E.** (2006). “*Yapılandırmacı Anlayış Temelinde Hayat Bilgisi Öğretimi ve Hayat Bilgisi Ders Kitapları*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Turan, H. ve Arkadaşları.** (2006). “*Yeni Sosyal Bilgiler Programının Teorik ve Pratikte Yapılandırmacı Eğitim Kuramıyla Karşılaştırılması*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Tynjala, P.** (1999). *Towards Expert Knowledge A Comparison of between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University*. International Journal of Educational Research, 31(5), p.357–442.
- Uygun, S. ve Arkadaşları.** (2006). “*Yeni İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi*”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Varış, F.** (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.U.E.F. Yayınları, No: 78.

- Wilson, B. and Cole, P** (1996). *Handbook Of Research In Instructional Technology* Retrieved March 3, 2006 (da indirildi) from the World Wide Web: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/hndbkch.html>.
- Yaşar, Ş.** (1998). Yapısalıcı Öğrenme–Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1–2: 68–75.
- Yeşilyaprak, B. (Ed).** (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C.** (2006). “Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi’nde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara, Turkey .
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B.** (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 14-16 Nisan.
- Yiğit, B.** (1997). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kariyer Matbaacılık.
- Yin, R. K.** (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Yurdakul, B.** (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerinin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.

EKLER

**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin
Faktör Analizi Sonuçları**

SINIF ÖRGÜTLENMESİ BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
2	2	.591
3	3	.718
4	4	.466
5	5	.571
12	13	.400

ÖĞRENME İKLİMİ BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
6	6	.625
9	9	.429
10	10	.442

ÖĞRENME SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
13	16	.617
15	20	.572
16	21	.543
17	22	.562
19	24	.494
20	25	.584
21	26	.478
22	30	.537
23	31	.501
24	32	.440

EĞİTİM TEKNOLOJİSİNDEN VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN YARARLANMA BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
1	1	.415
8	8	.289
35	47	.582

EK-1 (DEVAMI)

**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin
Faktör Analizi Sonuçları**

ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARI BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
25	35	.423
26	36	.587
27	38	.494
28	39	.650
29	40	.541
30	41	.569
31	42	.481
33	44	.609
34	45	.481
39	51	.524

YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
7	7	.433
32	43	.624
37	49	.363

ÖĞRENİLENLERİN SORGULANMASI BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
11	12	.473
18	23	.667

ÖĞRENCİ GELİŞİMİ BOYUTU		
Anket Madde No	Faktör Analizi Öncesi Anket Madde No	FAKTÖR YÜKÜ
14	17	.281
36	48	.440
38	50	.562
40	52	.523

ÖLÇEK UYGULAMASINA İLİŞKİN VALİLİK OLURU YAZISI

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü


SAYI : B.08.4.MEM.4.27.00.09-010/ 2006 27.09.2006* 34670
KONU : Anket Uygulaması

**VALİLİK MAKAMINA
GAZİANTEP**

İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulan AR-GE bürosunca "2005 Yılı Müfredatın Sınıf Yönetimine Etkilerinin Belirlenmesi" konusu ile ilgili anket çalışması ekli listedeki okullarımızdaki Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine ve 3-4-5-6-7-8. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere uygulamacı Ahmet KAYA tarafından yapılacaktır.

Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Süleyman ŞİŞMAN
İl Milli Eğitim Müdürü

EK : 1- Anket Formları
2- Okul Listesi


OLUR
..../09/ 2006

Bekir ATMACA
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres
Ayrıntılı bilgi için irtibat
Telefon
Email
İnternet

: Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
: Şube Müdürü Mehmet ÖZ – Stratejik Planlama Şefi Mürşit KÖK
: (0342) 231 16 85 2311058 Fax: (0342) 232 24 10
: gaziantepmem@meb.gov.tr
: http://gaziantep.meb.gov.tr – www.gaziantep-meb.gov.tr



YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI TUTUM ÖLÇEĞİ

(ÖĞRETMEN)

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek; öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı temel alan 2005 yılı öğretim programları değişikliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yürütülmekte olan bilimsel bir araştırmaya veri elde etmek amacıyla düzenlenmiştir.

Ölçekte, sınıf yönetimi sürecinde, öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin algılarını ortaya koyan ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, bu ifadelerin, sınıf yönetiminde uyguladığınız “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı temel alan 2005 yılı öğretim programları değişikliklerine ilişkin algılarınızı ne derece temsil ettiğini, 1’den 5’e kadar olan derecelendirme ölçeği üzerinde belirtmenizdir. Ölçekte ifadelerin karşısında verilen rakamların karşılığı aşağıdaki biçimdedir.

- 1 = Hiçbir Zaman
- 2 = Ender Olarak
- 3 = Ara Sıra
- 4 = Çoğu Zaman
- 5 = Her Zaman

İfade edilen davranışı eğer; hiç sergilemiyorsanız 1’i, ender olarak sergiliyorsanız 2’yi, ara sıra sergiliyorsanız 3’ü, çoğu zaman sergiliyorsanız 4’ü ve her zaman sergiliyorsanız 5’i işaretlemeniz gerekmektedir.

Bu ölçek aracılığıyla elde edilecek bilgiler, yapılmakta olan bilimsel bir araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi ölçekte yer alan ifadeleri dikkatlice okumanıza ve içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz.

İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahmet KAYA
İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Aşağıda yer alan bilgilerden, durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

ÖĞRETMEN BİLGİLERİ		
I- BRANŞINIZ:	II-CİNSİYETİNİZ:	III- KIDEMİNİZ:
a) () Branş Öğretmeni	a) () Bay	a) () 1–5 yıl arası
b) () Sınıf Öğretmeni	b) () Bayan	b) () 6–10 yıl arası
		c) () 11–15 yıl arası
		ç) () 15–20 yıl arası
		d) () 20–25 yıl arası
		e) () 25 yıl ve yukarısı

Aşağıda yer alan “*Sınıf Yönetimi*”ne ilişkin ifadelere katılma derecenizi size göre en uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Öğretmen olarak TÜRKÇE dersinde;	Hiçbir zaman	Ender olarak	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1- Eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanırım ve öğretim materyallerini derslerimde kullanırım.	1	2	3	4	5
2- Kitaplığı öğrencilerin kullanabileceği çekicilik ve zenginliğe kavuştururum.	1	2	3	4	5
3- Sınıfta ayrı özel çalışmalar için köşeler oluştururum.	1	2	3	4	5
4- Sınıfın oturma düzenini değiştiririm.	1	2	3	4	5
5- Öğrenci eserlerinin sergileneceği köşeler oluştururum.	1	2	3	4	5
6- Öğrencilerin dersi daha iyi kavramaları ve eleştirel düşünceye sahip olabilmeleri için tartışma ortamı hazırlarım.	1	2	3	4	5
7- Dersi işlerken öğrencilere görev paylaşımları yaparım.	1	2	3	4	5
8- Öğrencileri okul dışı öğrenme ortamlarını (okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb.) kullandırmaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5
9- Sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasını sağlayarak, öğrencilerle etkili iletişim kurarım ve onların farklı ilgilerine cevap veren ve böylece onları güdüleyen bir ders ortamı oluştururum.	1	2	3	4	5
10- Sınıfta "birlikte öğrenen bir topluluk" atmosferi oluşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11- Öğrencilere, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrendiklerini sorgulamalarını ve kendi bilgilerini kendilerinin öğrenmeleri gerektiğini öğretirim.	1	2	3	4	5
12- Takım çalışmasını öğrensinler diye öğrencilere derslerimde gerektiğinde küme çalışmaları yaptırım.	1	2	3	4	5
13- Her öğrencinin bireysel farklılıkları ile öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için uygun yöntemler kullanırım.	1	2	3	4	5
14- Öğrencilerin bireysel ve grup başarılarına önem veririm ve ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
15- Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri becerileri gerçek yaşamla bağdaştırmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
16- Gelişimsel rehberlik anlayışı içerisinde sadece öğrencilere değil öğrenci velilerine de rehberlik ederek sınıftaki eğitim ve öğretim sürecinin daha kolay amaçlarına ulaşması için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5

Öğretmen olarak TÜRKÇE dersinde;	Hiçbir zaman	Ender olarak	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
17- Planlama sürecini kavramsal öğrenmeyi de geliştirmeyi amaçlayan aktif uygulama örnekleri ile desteklerim.	1	2	3	4	5
18- Öğrencilerin önceden öğrendiklerinin yeterliliğini sınıırım.	1	2	3	4	5
19- Öğrencilerin bilgiyi kazanmasını ders içinde değerlendiririm.	1	2	3	4	5
20-Öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimini sağlamak için rehberlik yaparım.	1	2	3	4	5
21-Gelecekteki dersleri düzenlemek için öğrencilerin görüşlerine başvururum.	1	2	3	4	5
22- Öğrencilerin farklı sunu biçimlerini desteklerim.	1	2	3	4	5
23- Öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendi fikirlerine sahip çıkmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
24- Ölçme değerlendirme sürecini öğretim ile iç içe gerçekleştiririm. Öğrenci sunuları ve portfolyolarını da ölçme ve değerlendirme sürecine katarım.	1	2	3	4	5
25- Sınıfta sağlıklı, güvenli, temiz, iç açıcı ilgi çekici mekânlar oluşmasını sağlayarak öğrenmeyi artırmayı sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26- Öğrencilerin, öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
27- Öğrencinin kişilik gelişimini dikkate alarak öğretim sürecini planlarım.	1	2	3	4	5
28- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı veririm.	1	2	3	4	5
29- Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri için fırsatlar sağlarım.	1	2	3	4	5
30-Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
31- Her öğrencinin kişisel becerilerini (zihinsel, estetik, sosyal vb. becerileri) geliştirmesi için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
32- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve becerilerini dikkate alarak ödev veririm. Bunun sonucu olarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödevi vermem.	1	2	3	4	5
33- Öğrencileri birer birey olarak kabul ederim ve onları önemserim.	1	2	3	4	5
34- Öğrencilerin farklı yollarla ve farklı hızlarda öğrendiği inancından hareketle farklı öğretim yöntem ve stratejileri uygularım.	1	2	3	4	5
35- Öğrencilere bağımsız çalışma fırsatları veririm.	1	2	3	4	5
36- Öğrencilere araştırmalar yaptırarak şiir, kompozisyon vb. birçok alanda proje hazırlamalarını desteklerim.	1	2	3	4	5
37- Sınıfta oyun, drama ve simülasyon (benzetim) ortamları oluşturarak öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklerim.	1	2	3	4	5
38- Öğrencilerin, yapmış oldukları çalışmaları ve bunlarla sağladıkları gelişimlerinin kayıtlarını tutarım.	1	2	3	4	5
39- Zekâların geliştirilebileceğini düşünür ve öğretim sürecini de buna göre planlarım.	1	2	3	4	5
40- Öğretmen olarak, sınıfların mevcut havasına ayak uydurmaktan çok sınıflarının yenileştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarfederim.	1	2	3	4	5

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ**(ÖĞRENCİ)****AÇIKLAMA****Değerli Öğrenciler,**

Bu ölçek; öğretmenlerinizin sınıf yönetimi sürecinde, “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**”nı temel alan 2005 öğretim programları değişikliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yürütülmekte olan bilimsel bir araştırmaya veri elde etmek amacıyla düzenlenmiştir.

Ölçekte, sınıf yönetimi sürecinde, öğretmenlerinizin “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**”na ilişkin algılarını ortaya koyan ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, bu ifadelerin, sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerinizin uyguladığı ve “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**”nı temel alan 2005 yılı öğretim programları değişikliklerine ilişkin algılarını ne derece temsil ettiğini, 1’den 5’e kadar olan derecelendirme ölçeği üzerinde belirtmenizdir. Ölçekte ifadelerin karşısında verilen rakamların karşılığı aşağıdaki biçimdedir.

- 1 = Hiçbir Zaman**
- 2 = Ender Olarak**
- 3 = Ara Sıra**
- 4 = Çoğu Zaman**
- 5 = Her Zaman**

İfade edilen davranışı eğer; öğretmeniniz hiç sergilemiyorsa 1’i, ender olarak sergiliyorsa 2’yi, ara sıra sergiliyorsa 3’ü, çoğu zaman sergiliyorsa 4’ü ve her zaman sergiliyorsa 5’i işaretlemeniz gerekmektedir.

Bu ölçek aracılığıyla elde edilecek bilgiler, yapılmakta olan bilimsel bir araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi ölçekte yer alan ifadeleri dikkatlice okumanıza ve içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz.

İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahmet KAYA
İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Aşağıda yer alan bilgilerden, durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

ÖĞRETMEN BİLGİLERİ	
II-CİNSİYETİNİZ: a) () Kız b) () Erkek	I- SINIFINIZ: a) () 3. Sınıf b) () 4. Sınıf c) () 5. Sınıf ç) () 6. Sınıf d) () 7. Sınıf e) () 8. Sınıf

Aşağıda yer alan “*Sınıf Yönetimi*”ne ilişkin ifadelerle katılma derecenizi size göre en uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Öğretmenimiz TÜRKÇE dersinde;	Hiçbir zaman	Ender olarak	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1- Eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanmakta ve öğretim materyallerini derslerinde kullanmaktadır.	1	2	3	4	5
2- Kitaplığı öğrencilerin kullanabileceği çekicilik ve zenginliğe kavuşturmuştur.	1	2	3	4	5
3- Sınıfta ayrı özel çalışmalar için köşeler oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
4- Sınıfın oturma düzenini değiştirmiştir.	1	2	3	4	5
5- Öğrenci eserlerinin sergileneceği köşeler oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
6- Öğrencilerin dersi daha iyi kavraması ve eleştirel düşünceye sahip olabilmeleri için tartışma ortamı hazırlamaktadır.	1	2	3	4	5
7- Dersi işlerken öğrencilere görev paylaşımları yapmaktadır.	1	2	3	4	5
8- Öğrencilere okul dışı öğrenme ortamlarını (okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb.) kullandırmaya yönlendirmektedir.	1	2	3	4	5
9- Sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasını sağlayarak, öğrencilerle etkili iletişim kurmakta ve onların farklı ilgilerine cevap veren ve onları motive eden (güdüleyen) bir ders ortamı oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
10- Sınıfta "birlikte öğrenen bir topluluk" atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
11- Öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrendiklerini sorgulamalarını ve kendi bilgilerini kendilerinin öğrenmeleri gerektiğini öğretmektedir.	1	2	3	4	5
12- Öğrenciler takım çalışmasını öğrensinler diye derslerinde gerektiğinde küme çalışmaları yaptırmaktadır.	1	2	3	4	5
13- Her öğrencinin bireysel farklılıkları ile öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için uygun yöntemler kullanmaktadır.	1	2	3	4	5
14- Öğrencilerin bireysel ve grup başarılarına önem vermekte ve ödüllendirmektedir.	1	2	3	4	5
15- Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri becerileri gerçek yaşamla bağdaştırmalarını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
16- Gelişimsel rehberlik anlayışı içerisinde sadece öğrencilere değil öğrenci velilerine de rehberlik ederek sınıftaki eğitim ve öğretim sürecinin daha kolay amaçlarına ulaşması için çaba sarf etmektedir.	1	2	3	4	5

Öğretmenimiz TÜRKÇE dersinde;	Hiçbir zaman	Ender olarak	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
17- Planlama sürecini kavramsal öğrenmeyi de geliştirmeyi amaçlayan aktif uygulama örnekleri ile desteklemektedir.	1	2	3	4	5
18- Öğrencilerin önceden öğrendiklerinin yeterliliğini sınamaktadır.	1	2	3	4	5
19-Öğrencilerin bilgiyi kazanmasını ders içinde değerlendirmektedir.	1	2	3	4	5
20-Öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimini sağlamak için onlara rehberlik yapmaktadır.	1	2	3	4	5
21-Gelecekteki dersleri düzenlemek için öğrencilerin görüşlerine başvurmaktadır.	1	2	3	4	5
22- Öğrencilerin farklı sunu biçimlerini desteklemektedir.	1	2	3	4	5
23- Öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendi fikirlerine sahip çıkmalarını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
24- Ölçme değerlendirme sürecini öğretim ile iç içe gerçekleştirmektedir. Öğrenci sunularını ve portfolyolarını (ürün dosyalarını) da ölçme ve değerlendirme sürecine katmaktadır.	1	2	3	4	5
25- Sınıfta sağlıklı, güvenli, temiz, iç açıcı ilgi çekici mekânlar oluşmasını sağlayarak öğrenmeyi artırmayı sağlamaya çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
26- Öğrencilerin, öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
27- Öğrencinin kişilik gelişimini dikkate alarak öğretim sürecini planlamaktadır.	1	2	3	4	5
28- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermektedir.	1	2	3	4	5
29- Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri için fırsatlar sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
30- Her öğrencinin öğrenebileceğine inanmaktadır.	1	2	3	4	5
31- Her öğrencinin kişisel becerilerini (zihinsel, estetik, sosyal vb. becerileri) geliştirmesi için teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
32- Öğrencilere bireysel gelişimlerini ve becerilerini dikkate alarak ödev vermektedir. Bunun sonucu olarak bir sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödevi vermemektedir.	1	2	3	4	5
33- Öğrencileri birer birey olarak kabul etmekte ve onları önemsemektedir.	1	2	3	4	5
34- Öğrencilerin farklı yollarla ve farklı hızlarda öğrendiği inancından hareketle farklı öğretim yöntem ve stratejileri uygulamaktadır.	1	2	3	4	5
35- Öğrencilere bağımsız çalışma fırsatları vermektedir.	1	2	3	4	5
36- Öğrencilere araştırmalar yaptırarak şiir, kompozisyon vb. birçok alanda proje hazırlamalarını desteklemektedir.	1	2	3	4	5
37- Sınıfta oyun, drama ve simülasyon (benzetim) ortamları oluşturarak öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklemektedir.	1	2	3	4	5
38- Öğrencilerin, yapmış oldukları çalışmaları ve bunlarla sağladıkları gelişimlerin kayıtlarını tutmaktadır.	1	2	3	4	5
39- Zekâların geliştirilebileceğini düşünmekte ve öğretim sürecini de buna göre planlamaktadır.	1	2	3	4	5
40- Öğretmen olarak, sınıfların mevcut havasına ayak uydurmaktan çok sınıflarının yenileştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf etmektedir.	1	2	3	4	5

**GÖRÜŞME VE GÖZLEM UYGULAMASI YAPILMASINA İLİŞKİN
VALİLİK OLURU YAZISI**

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08,4.MEM.4.27.00.11.500.2007/
KONU: Mülakat ve Derste Gözlem Tekniği.

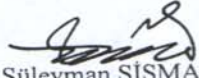
31.01.2007* 2926

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 27.09.2006 tarih ve 34670 Sayılı Valilik Oluru.

İlimiz Şahinbey İlçesi Anneler İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı Ahmet KAYA'nın, ilgi yazı ekinde belirtilen anket uygulaması uygun görülmüştü. Yine adı geçen idarecinin, ilişik listedeki ilköğretim okullarında, öğrenci ve öğretmenlere yönelik "Mülakat ve gözlem tekniği" ile ilgili uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Süleyman ŞİŞMAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2007
Bekir ATMAÇA
Vali
Vali Yardımcısı

EKİ:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Okul Listesi. (1 Sayfa)

GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını nasıl etkilemektedir?

Tarih: / / 2007

Saat (Başlangıç/Bitiş): /:.....

Giriş:

Merhaba, adım Ahmet KAYA. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine etkilerinin belirlenmesi konusunda bir araştırma yapmaktayım. Özellikle “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın sınıf yönetimine etkilerinin belirlenmesi konusunda yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin (öğrencilerin) görüşlerinin de önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

1- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **sınıf örgütlemesi** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Kaynak kullandırma açısından,
- Yerleşim düzeni açısından,
- Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından.

2- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **öğrenme iklimi** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlama açısından,
- İletişim ve motivasyon sağlama açısından,
- Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,
- Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından.

3- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **öğrenme süreci ve değerlendirilmesi** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanma açısından,
- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
- Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından,
- Aktif uygulamalar yaptırılması açısından,
- Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından.

4- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Eğitim teknolojisinin kullanımını açısından,
- Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma açısından.

5- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **coklu zekâ** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma açısından,
- Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma açısından.

6- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **yaparak yaşayarak öğrenme** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere görev paylaşımı yapma açısından,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler verme açısından.

7- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **öğrenilenlerin sorgulanması** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere öğrenmeyi öğretme açısından,
- Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınanması açısından.

8- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulamaya başladıktan sonra, **öğrenci gelişimini sağlama** ile ilgili uygulamalarınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından.

9- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **en çok beğendiğiniz yönleri** nelerdir?

10- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı **sınıf yönetiminde uygulamada karşılaştığınız güçlükler** nelerdir?

11- “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nın **sınıf yönetimi sürecinde etkili olarak uygulanmasına ilişkin önerileriniz** nelerdir?

TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

1- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **sınıf örgütlemesi** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Kaynak kullandırma açısından,
- Yerleşim düzeni açısından,
- Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından.

2- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **sınıfta uygun öğrenme ikliminin oluşturulması** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlama açısından,
- İletişim ve motivasyon sağlama açısından,
- Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,
- Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından.

3- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **öğrenme süreci ve değerlendirilmesi** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanma açısından,
- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
- Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından,
- Aktif uygulamalar yaptırılması açısından,
- Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından.

4- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Eğitim teknolojisinin kullanımı açısından,
- Okul dışı öğrenme ortamlarını kullandırma açısından.

5- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **çoklu zekâ** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma açısından,
- Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma açısından.

6- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere görev paylaşımı yapma açısından,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler verme açısından.

7- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **öğrenilenlerin sorgulanması** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere öğrenmeyi öğretme açısından,
- Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınanması açısından.

8- 7. ve 8. sınıflardaki uygulamalarınız açısından değerlendirdiğinizde, **öğrenci gelişimini sağlama** ile ilgili uygulamalarınızın nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından.

I. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1- Sınıf öğretmeninizin **sınıf düzenlemeleri** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Kaynak kullandırması açısından,
- Yerleşim düzeni açısından,
- Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından.

2- Sınıf öğretmeninizin sınıfta uygun **öğrenme ortamı oluşturması** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlaması açısından,
- İletişim ve motivasyon sağlaması açısından,
- Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,
- Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından.

3- Sınıf öğretmeninizin **öğrenme süreci ve değerlendirilmesi** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanması açısından,
- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
- Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından,
- Aktif uygulamalar yaptırması açısından,
- Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından.

4- Sınıf öğretmeninizin eğitim araç ve gereçlerinden ve okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb. **okul dışı öğrenme ortamlarından yararlandırması** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Eğitim araç ve gereçlerinin kullanımı açısından,
- Okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb. okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması açısından.

5- Sınıf öğretmeninizin **coklu zekâ** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması açısından,
- Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapması açısından.

6- Sınıf öğretmeninizin **yaparak yaşayarak öğrenme** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere görev paylaşımı yapması açısından,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler vermesi açısından.

7- Sınıf öğretmeninizin **öğrenilenlerin sorgulanması** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

1. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi açısından,
2. Öğrenilenlerin yeterliliğini sınaması açısından.

8- Sınıf öğretmeninizin **öğrenci gelişiminin sağlanması** ile ilgili uygulamaları açısından, 3. sınıftaki uygulamaları ile 4 ve 5. sınıftaki uygulamalarını karşılaştırdığınızda ne tür değişimler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından.

II. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1- Türkçe öğretmeninizin **sınıf düzenlemeleri** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Kaynak kullandırması açısından,
- Yerleşim düzeni açısından,
- Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi açısından.

2- Türkçe öğretmeninizin **sınıfta uygun öğrenme ortamı oluşturması** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Sınıfta demokratik bir ortamının oluşmasını sağlaması açısından,
- İletişim ve motivasyon sağlaması açısından,
- Takım halinde öğrenmenin sağlanması açısından,
- Eleştirel düşünmenin sağlanması açısından.

3- Türkçe öğretmeninizin **öğrenme süreci ve değerlendirilmesi** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Bireysel farklılıklara uygun yöntem ve teknikler kullanması açısından,
- Öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması açısından,
- Öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından,
- Aktif uygulamalar yaptırması açısından,
- Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,
- Öğrencilerin değerlendirilmesi açısından.

4- Türkçe öğretmeninizin **eğitim araç ve gereçlerinden ve okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb. okul dışı öğrenme ortamlarından** yararlandırması ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Eğitim araç ve gereçlerinin kullanımı açısından,
- Okul bahçesi, müze, tiyatro, kütüphane vb. okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması açısından.

5- Türkçe öğretmeninizin **coklu zekâ** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Farklı zekâ türlerine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması açısından,
- Farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapması açısından.

6- Türkçe öğretmeninizin **yaparak yaşayarak öğrenme** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilere görev paylaşımı yapması açısından,
- Öğrencilere becerilerine göre uygulamalı ödevler vermesi açısından.

7- Türkçe öğretmeninizin **öğrenilenlerin sorgulanması** ile ilgili uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

3. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi açısından,
4. Öğrenilenlerin yeterliliğinin sınaması açısından.

8- Türkçe öğretmeninizin **öğrenci gelişimini sağlamasına ilişkin** uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Öğrencilerin ödüllendirilmesi açısından,
- Öğrencilere araştırma projeleri verilmesi açısından,
- Öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması açısından.

SINIF GÖZLEM FORMU

Gözlemin Amacı:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimindeki etkilerini belirlemektir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinden yararlanılmıştır.

İlgili Araştırma Soruları:

1. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **sınıf örgütlemesi** ile ilgili uygulamaları nasıldır?
2. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıflarında oluşturdukları **öğrenme iklimi** ile ilgili uygulamaları nasıldır?
3. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **öğrenme süreci ve değerlendirilmesi** ile ilgili uygulamaları nasıldır?
4. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **eğitim teknolojisinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma** durumları nasıldır?
5. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **çoklu zekâ uygulamaları** nasıldır?
6. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **yaparak yaşayarak öğrenme** ile ilgili uygulamaları nasıldır?
7. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **öğrenilenlerin sorgulanması** ile ilgili uygulamaları nasıldır?
8. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile uygulamayan dal öğretmenlerinin **öğrenci gelişimini sağlama** ile ilgili uygulamaları nasıldır?

CRONCHBACH ALFA GEÇERLİK ANALİZİ

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

N of Cases = 1600,0

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
Part 1	3,7760	1,7956	4,4088	2,6131	2,4553	,3300
Part 2	4,0665	3,0975	4,5056	1,4081	1,4546	,1212
Scale	3,9185	1,7956	4,5056	2,7100	2,5092	,2447

Reliability Coefficients 53 items

Correlation between forms = ,7783 Equal-length Spearman-Brown = ,8753

Guttman Split-half = ,8753 Unequal-length Spearman-Brown = ,8754

Alpha for part 1 = ,8739 Alpha for part 2 = ,8973

27 items in part 1

26 items in part 2

**SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE
ÖLÇEK UYGULANAN İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ**

	ALT SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	24 Kasım İlköğretim Okulu
2	25 Aralık İlköğretim Okulu
3	Adil Ceydeli İlköğretim Okulu
4	Ali Tutkun İlköğretim Okulu
5	Atatürk İlköğretim Okulu
6	Aydınlar İlköğretim Okulu
7	Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu
8	Azize A. Hamamcıoğlu İlköğretim Okulu
9	Bahattin Teymur İlköğretim Okulu
10	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu
11	Cemil Alevli İlköğretim Okulu
12	Dumlupınar İlköğretim Okulu
13	Düztepe İlköğretim Okulu
14	Emine Konukoğlu İlköğretim Okulu
15	Emine M. Humanızlı İlköğretim Okulu
16	Emine Ulusoy İlköğretim Okulu
17	Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu
18	Güzelvadi İlköğretim Okulu
19	H. Fehime Güleç İlköğretim Okulu
20	H. Osman Külekçi İlköğretim Okulu
21	Hacı Firdevs Konukoğlu İlköğretim Okulu
22	Hatice Karşılıgil İlköğretim Okulu
23	Haydar Aliyev İlköğretim Okulu
24	İnkılap İlköğretim Okulu
25	İstiklal İlköğretim Okulu
26	Karacaoğlan İlköğretim Okulu
27	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
28	Kıbrıs İlköğretim Okulu
29	Nesrin Mehmet Abar İlköğretim Okulu
30	Sekiz Şubat İlköğretim Okulu
31	Şehit Cengiz Topel İlköğretim Okulu
32	Şehit Mahmut Söylemez İlköğretim Okulu
33	Şükriye Göğüş İlköğretim Okulu

**SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE
ÖLÇEK UYGULANAN İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ**

	ORTA SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	23 Nisan İlköğretim Okulu
2	30 Ağustos İlköğretim Okulu
3	Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu
4	Anneler İlköğretim Okulu
5	Bahattin Kayalı İlköğretim Okulu
6	Celal Doğan İlköğretim Okulu
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
8	Dayı Ahmet Ağa İlköğretim Okulu
9	Durdu Yetkinşekerci İlköğretim Okulu
10	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
11	Galip Deniz İlköğretim Okulu
12	Hanifi Şireci İlköğretim Okulu
13	Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu
14	Kadriye Abdülmecit Özgözen İlköğretim Okulu
15	Karataş İlköğretim Okulu
16	Kurtuluş İlköğretim Okulu
17	M. Hümayun Özhelvacı İlköğretim Okulu
18	M. Kemal Kınoğlu İlköğretim Okulu
19	Mahmut Güleç İlköğretim Okulu
20	Naciye Mehmet Gençten İlköğretim Okulu
21	Nuri Pazarbaşı İlköğretim Okulu
22	Nuriye Zekeriye Kına İlköğretim Okulu
23	Ömer Humanızlı İlköğretim Okulu
24	Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu
25	Solmaz Güzel İlköğretim Okulu
26	Şehit Âdem Yavuz İlköğretim Okulu
27	Şehit Karayılan İlköğretim Okulu
28	Şehit Nafi Kıvanç İlköğretim Okulu
29	Şehitkâmil İlköğretim Okulu
30	Vali Aksu İlköğretim Okulu
31	Yavuzlar İlköğretim Okulu
32	Yunus Emre İlköğretim Okulu
33	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu

**SOSY-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE
ÖLÇEK UYGULANAN İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ**

	ÜST SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	Akyol İlköğretim Okulu
2	Ali Küncülü İlköğretim Okulu
3	Aliye Ömer Battal İlköğretim Okulu
4	Ayşe Mustafa Sevcan İlköğretim Okulu
5	Behiye Reşat Kaleoğlu İlköğretim Okulu
6	Cennet Süzer İlköğretim Okulu
7	Cemil Alevli İlköğretim Okulu
8	Dr. Cemil Karşılıgil İlköğretim Okulu
9	Dr. N. Mustafa Özyurt İlköğretim Okulu
10	Fehime Güleç İlköğretim Okulu
11	Gazi İlköğretim Okulu
12	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
13	Gaziyurt İlköğretim Okulu
14	Hasan Katıkçı İlköğretim Okulu
15	Hayri Küpeli İlköğretim Okulu
16	Hoşgör İlköğretim Okulu
17	Hürriyet İlköğretim Okulu
18	İsmet İnönü İlköğretim Okulu
19	Kaşıbeyaz İlköğretim Okulu
20	Kocatepe İlköğretim Okulu
21	M. Adil Kasapseçkin İlköğretim Okulu
22	M. Emin Z. Üstünel İlköğretim Okulu
23	M. Fehime Ersoy İlköğretim Okulu
24	M. Şahin Batmazoğlu İlköğretim Okulu
25	Mehmetçik İlköğretim Okulu
26	Org. Kenan Evren İlköğretim Okulu
27	Ömer Asım Aksoy İlköğretim Okulu
28	Sevinç Bahattin Teymur İlköğretim Okulu
29	Türkan Mehmet Akcan İlköğretim Okulu
30	Türktepe İlköğretim Okulu
31	Umut İlköğretim Okulu
32	Ünler İlköğretim Okulu
33	Vali Muammer Güler İlköğretim Okulu
34	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu

**SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE
GÖZLEM VE GÖRÜŞME UYGULAMASI YAPILAN
İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ**

	ALT SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	Azize A. Hamamcıoğlu İlköğretim Okulu
2	Düztepe İlköğretim Okulu
3	Karacaoğlan İlköğretim Okulu
4	Nesrin Mehmet Abar İlköğretim Okulu
5	Sekiz Şubat İlköğretim Okulu

	ORTA SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	Anneler İlköğretim Okulu
2	Bahattin Kayalı İlköğretim Okulu
3	Hanifi Şireci İlköğretim Okulu
4	Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu
5	Kadriye Abdülmecit Özgözen İlköğretim Okulu

	ÜST SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI
1	100.Yıl İlköğretim Okulu
2	Akyol İlköğretim Okulu
3	Dr. Nilüfer Mustafa Özyurt İlköğretim Okulu
4	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
5	Mehmetçik İlköğretim Okulu

**YÖYÖ (Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği),
Sınıf Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Denek Algılarının Analizi**

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	19,88	2,83	5,941	398		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	18,01	3,45					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	19,68	3,35	-,765	798		,445	
Sınıf Öğretmeni	200	19,89	2,83					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	15,65	4,51	-7,729	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	18,01	3,45					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	17,46	4,47	746,45	2	23,696	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	17,77	4,26	775,27				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	18,73	3,86	880,16				

*p<.05

YÖYÖ, Öğrenme İklimi Boyutuna İlişkin Denek Algılarının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	12,93	1,51	-1,285	398		,199	
Türkçe Öğretmeni	200	13,13	1,60					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		P	
I. Kademe Öğrencileri	600	12,70	2,15	-1,639	798		,102	
Sınıf Öğretmeni	200	12,93	1,51					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		P	
II. Kademe Öğrencileri	600	12,40	2,36	-4,854	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	13,13	1,60					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort	Sd	X^2	P	A.F.
Alt SED (A)	470	12,47	2,18	755,32	2	44,208	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	12,41	2,18	743,41				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	13,16	1,89	910,22				

*p<.05

YÖYÖ, Öğrenme Süreci ve Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Denek Algularının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	42,53	3,83	3,110	398		,002*	
Türkçe Öğretmeni	200	41,10	5,23					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	41,95	6,12	-1,570	798		,117	
Sınıf Öğretmeni	200	42,53	3,83					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	37,94	7,86	-6,460	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	41,10	5,23					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	39,07	7,29	712,32	2	73,026	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	39,87	6,56	749,67				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	42,28	6,19	942,05				

*p<.05

YÖYÖ, Eğitim Teknolojisinden ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Boyutuna İlişkin Denek Algılarının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	T	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	11,86	1,67	2,729	398		,007	
Türkçe Öğretmeni	200	11,37	1,88					
t testi	N	\bar{X}	S	T	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	11,51	2,26	-2,293	798		,022*	
Sınıf Öğretmeni	200	11,86	1,67					
t testi	N	\bar{X}	S	T	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	10,50	2,65	-5,099	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	11,37	1,88					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	10,82	2,44	734,07	2	26,201	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	11,12	2,22	784,67				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	11,51	2,44	880,22				

*p<.05

YÖYÖ, Çoklu Zekâ Uygulamaları Boyutuna İlişkin Denek Algularının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	44,06	4,11	2,967	398		,003*	
Türkçe Öğretmeni	200	42,56	5,82					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	43,76	5,22	-,824	798		,411	
Sınıf Öğretmeni	200	44,06	4,11					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	41,17	6,64	-2,816	798		,005*	
Türkçe Öğretmeni	200	42,56	5,82					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	41,23	6,01	674,30	2	93,727	,000*	A-Ü A-O
Orta SED (O)	616	42,19	6,32	770,02				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	44,58	4,59	952,42				

*p<.05

YÖYÖ, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Boyutuna İlişkin Denek Algılarının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	11,54	1,80	-1,843	398		,066	
Türkçe Öğretmeni	200	11,88	1,88					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	11,87	2,47	2,030	798		,043*	
Sınıf Öğretmeni	200	11,54	1,80					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	10,48	2,93	-7,807	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	11,88	1,89					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	10,97	2,76	746,94	2	15,778	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	11,36	2,31	790,58				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	11,55	2,76	861,37				

*p<.05

YÖYÖ, Öğrenilenlerin Sorgulanması Boyutuna İlişkin Denek Algılarının Analizi

Bağımsız Değişkenler								
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	8,39	1,01	,135	398		,893	
Türkçe Öğretmeni	200	8,37	1,20					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
I. Kademe Öğrencileri	600	8,29	1,69	-,941	798		,347	
Sınıf Öğretmeni	200	8,39	1,01					
t testi	N	\bar{X}	S	t	Sd		p	
II. Kademe Öğrencileri	600	7,49	2,19	-7,176	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	8,37	1,20					
KW	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	A.F.
Alt SED (A)	470	7,81	1,99	763,23	2	37,648	,000*	A-Ü
Orta SED (O)	616	7,86	1,74	745,22				O-Ü
Üst SED (Ü)	514	8,38	1,72	900,83				

*p<.05

YÖYÖ, Öğrenci Gelişimi Boyutuna İlişkin Denek Algularının Analizi

Bağımsız Değişkenler									
t testi	N	\bar{X}	S		t	Sd		p	
Sınıf Öğretmeni	200	16,68	2,30		2,066	398		,039*	
Türkçe Öğretmeni	200	16,19	2,44						
t testi	N	\bar{X}	S		t	Sd		p	
I. Kademe Öğrenci.	600	16,58	2,87		-,491	798		,624	
Sınıf Öğretmeni	200	16,68	2,30						
t testi	N	\bar{X}	S		t	Sd		p	
II. Kademe Öğrenci.	600	15,09	3,42		-4,916	798		,000*	
Türkçe Öğretmeni	200	16,19	2,44						
Anova	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	A.F
Alt SED (A)	470	15,61	2,99	Gruplar Arası	238,333	2	119,166	12,922	A-Ü
Orta SED (O)	616	15,81	3,10	Gruplar İçi	14727,245	1597	9,222	p	O-Ü
Üst SED (Ü)	514	16,53	2,99	Toplam	14965,577	1599		,000*	Ü-A Ü-O

*p<.05

1-YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI UYGULAMAYA BAŞLADIKTAN SONRA, SINIF ÖRGÜTLENMESİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (Sınıf Öğretmeni Görüşleri)

SONDA: KAYNAK KULLANDIRMA AÇISINDAN;

Sınıf kitaplıklarını zenginleştirmeye çalışmaktayım.	(A1*/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Sınıf kitaplığına, MEB onaylı 100 temel eserden uygun olanları almaktayım.	(A1) (f:1 - %7)
Kitaplık kulübündeki öğrenciler tarafından arkadaşlarına kitap dağıtılması ve toplanması işleminin yapılmasını sağlamaktayım.	(C1) (f:1 - %7)
Kaynakların kayıt edilerek ve belli süreler için dağıtılmasını ve toplanmasını sağlamaktayım.	(D1) (f:1 - %7)
Ansiklopedi türü kitapları sınıf kitaplığına kazandırmaktayım.	(E1) (f:1 - %7)
İnternetin bir kaynak olarak kullanılması ve öğrencilere kullanırılması konusunda öğrencilere önyak oluşturmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Ödevlerin yapılmasını isterken, bunu öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyecek olan internet kafelelere yönlendirme şeklinde yapmamaktayım.	(C1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
İnternette hazırlanması gereken ödevler için, öğrencilere okulun bilgi teknolojisi sınıflarında bulunan internet bağlantısı yoluyla ödevlerini yaptırmaya çalışmaktayım.	(A1) (f:1 - %7)
Kitaplığa kazandırılan her öykü, roman ve hikâyeye vb. kaynakların özetlerini çıkarmaktayım.	(F1) (f:1 - %7)
Çıkarılan özetlerin sonucunda, hangi eserin hangi öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu tespit etmekteyim ve öğrencilere seviyelerine göre kitapların dağıttırmaktayım.	(Ç1) (f:1 - %7)
Kitapların okunup okunmadığının anlaşılması için, eserle ilgili birkaç kritik soru tarafımdan hazırlanmakta ve kitap okuma saatlerinde öğrencilere yöneltilmektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Okunan kitaplarla ilgili olarak öğrencilere eğitsel drama yaptırmaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıf kitaplığında; Türkçe sözlük, imlâ kılavuzu, Nutuk ve benzeri kitapları bulundurmaktayım.	(C1) (f:1 - %7)
Öğrencilerin sözlük ve imlâ kılavuzu edinmelerini ve kullanmalarını sağlamaya çalışmaktayım.	(E1) (f:1 - %7)
Okutulan kitaplarla ilgili olarak, öğrencilere kendi cümlelerinden oluşan kısa özetler yaptırmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Kaynak kullanma ve kullandırma açısından öğretmen olarak öğrencilere rol modeli oluşturmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfta öğrencilerin seviyelerine uygun kitap tanıtımları yapmaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfa gazete, dergi, kitap getirmekteyim.	(Ç1) (f:1 - %7)

***(Kodların Açıklaması : A : Okul Kodu, 1 : Sınıf Öğretmeni, (Örnek Okunuş: A1 : A Okulunda görev yapan Sınıf Öğretmeni)**

SONDA: KAYNAK KULLANDIRMA AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Yazılı ve görsel basında çıkan ilginç olaylarla ilgili yazıları ve resimleri öğrencilerden istemekteyim.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
“Bilim Teknik” dergisi vb. çeşitli çocuk dergilerinin sınıfta bulundurmaktayım. Gerektiğinde onlardan yararlanmaktayım.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Hazırladıkları proje ve performans ödevlerinin sonuna mutlaka yararlanan kaynaklarla ilgili kaynakçaların konulması gerektiğini açıklamaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Değerlendirme sürecinde, kaynakça gösterimini de göz önünde bulundurmaktayım.	(C1) (f:1 - %7)
Gerektiğinde projeksiyon, bilgisayar, TV, eğitim CD’leri vb. eğitim araç ve gereçlerinden yararlanmaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
SONDA: YERLEŞİM DÜZENİ AÇISINDAN;	
Sınıfın aydınlatılmasına, havalandırılmasına, temizlik ve bakımına, duvar ve eşya renklerine, yerleşim düzenine dikkat etmekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıf düzeninde yapılacak değişikliklerle ilgili kararları öğrencilerimle birlikte almaktayım.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfı gürültülü ortamdaki yalıtıma çalışmaktayım.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfın yeni müfredata göre tekrar tekrar düzenlenmesi gerektiğini görmekteyim.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Öğrenci merkezli yeni müfredatın; öğrenci faaliyetlerini kolaylaştırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf düzeniyle amacına ulaşabileceğinden dolayı sınıf düzenine önem vermekteyim.	(A1) (f:1 - %7)
Değişik eğitsel etkinlikler için, sıra ve masaların yerlerini amaca hizmet edecek şekilde değiştirmekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfların yerleşim düzenini; öğrenmeye, öğrenilenleri uygulamaya elverişli duruma getirmeye çalışmaktayım.	(Ç1) (f:1 - %7)
Yapılan yeni sınıf düzenlemeleri öğrenci katılımının ve öğrenci ilgisinin sürekliliğini artırmaktadır.	(F1) (f:1 - %7)
Sınıfın yerleşim düzeninin cezbedici olmasına çaba göstermekteyim.	(C1) (f:1 - %7)
Öğrencide oluşturulmak istenen değişikliklere ilişkin kazanımlara öğrencilerin ulaşabilmeleri için çevre düzenine önem vermekteyim.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıf çevresindeki değişiklikler kazanımlara kolayca ulaştıran etkenlerdendir.	(F1) (f:1 - %7)
Sınıf düzeni ile ilgili olarak, uyarıcıların çok ve çeşitli olması hedefe kolay ulaşılmasını da beraberinde getirmektedir.	(D1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)

SONDA: YERLEŞİM DÜZENİ AÇISINDAN; (DEVAMI)

Derslere başlamadan önce; Sınıfların düzeni böyle olmak zorunda mı? Sınıf düzeni daha iyi nasıl amaca uygun hâle getirilir? Sınıf düzeninde değişiklikler yapmanın ne gibi eğitsel yararları vardır? vb. sorularının cevabını aramaktayım.	(F1) (f:1 - %7)
Sınıftaki taşınabilir bir tahtanın varlığı sınıf düzenini değiştirmeyi kolaylaştırmaktadır.	(B1) (f:1 - %7)
Bir bayan öğretmen olarak sınıf düzeninde değişiklikleri yapmayı istememe rağmen sınıf düzenini değiştirmeye fiziksel gücüm yetmemektedir.	(F1) (f:1 - %7)
Sınıf düzenini, grup çalışmasına uygun hâle getirmeye çalışmaktayım.	(Ç1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Sınıfı düzenlerken, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf içinde hareket etmesini kolaylaştırıcı bir tasarım oluşturmaya çalışmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfta ulaşılamayan kör noktalar ya da tıkanıklık yaşanan noktaların oluşmaması için önlemler almaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıftaki düzenlemelerde “daha yetkin” öğrencilerle “daha az yetkin” öğrencilerin yan yana oturmalarını sağlayarak işbirliğinin olduğu, öğrencilerin birbirlerine yardım ettiği bir öğrenme ortamının gerçekleşmesine çalışmaktayım.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
İyi bir sınıf düzeni, öğretmenin sınıf yönetimindeki sorumluluklarını azaltmaktadır.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
İyi bir sınıf düzeni, öğretmenin iş yükünü azaltmaktadır.	(C1) (f:1 - %7)
İyi bir sınıf düzeni, öğrencilere bir dereceye kadar bağımsız çalışma yapacakları koşulları yaratmaktadır.	(A1) (f:1 - %7)
Sınıfta “resmiyetten uzak” bir atmosfer oluşturmak için bazen öğretmen masasını sınıfın arka tarafına yerleştirmekteyim. Bu durum sınıfta disiplin sağlamayı kolaylaştırmaktadır.	(F1) (f:1 - %7)
Sınıfı düzenlerken, hiçbir öğrencinin sırtının tahtaya tamamen dönük olmamasına özen göstermekteyim.	(C1) (f:1 - %7)
Ara sıra sınıftaki öğretmen masasını sınıfın yan tarafına yerleştirmekteyim.	(B1) (f:1 - %7)
Kapıya dönük masa, sınıfa gelen ziyaretçileri karşılamaya daha uygun bir ortam yaratmaktadır.	(D1/ F1) (f:2 - %13)
Kapıya dönük masa, sınıfın daha rahat gözlenebilmesine olanak sağlamakta ve bu düzende tahtaya erişim daha kolay olmaktadır.	(Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:4 - %27)
Kapıya dönük masa, öğrencinin görüş açısını engellememektedir.	(E1) (f:1 - %7)
Sınıf düzeninde yapılan küçük değişiklikler bile, öğrenciler üzerinde genel anlamda ilgi ve dikkat çekici bir atmosfer yaratarak öğrenmeyi etkilemektedir.	(A1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Sınıfı düzenlerken sınıftaki göz temasını engelleyici düzenlemelerden kaçınmaktayım.	(C1) (f:1 - %7)

SONDA: YERLEŞİM DÜZENİ AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Okulda derslik sisteminin olması nedeniyle her sınıfın amaca uygun farklı düzende olmasının, sınıfları her seferinde yeniden ve tekrar tekrar düzenlemek için harcanacak emek ve zaman kaybının önüne geçmektedir.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıf tahtasının önünde tüm öğrencilerin rahatlıkla görebileceği geniş bir alan oluşturularak; gösterilerin, eğitsel drama uygulamalarının ve sunuların burada yapılmasını sağlamaktayım.	(D1) (f:1 - %7)
Sınıf düzenlerini tüm öğretim yöntemlerine uyum sağlayacak şekle sokmak zordur.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Bazen aynı derste bile birden fazla düzenlemeye gereksinim duyulabilmektedir.	(Ç1) (f:1 - %7)
Sınıflarda farklı düzen denemeleri yapabilmeleri için okul yönetimi öğretmenleri cesaretlendirmektedir.	(B1) (f:1 - %7)
SONDA: ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN;	
Öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili özetlerin, sınıfta sergilenmesi yöntemiyle diğer öğrencilerin de kitapla ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamaktayım. Onların diğer kitaplara ilgisini de bu şekilde çekmekteyim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Temalarla ilgili; resim, şiir, kompozisyon vb. sergilemekteyim.	(B1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Gruplara dağıtılan ödevlerin projelendirilmiş şeklini panoya asmaktayım.	(D1) (f:1 - %7)
Öğrenci ürünlerini öğrenci dosyalarında muhafaza etmekteyim.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencilerden ödev hazırlama sürecine ilişkin olarak arkadaşlarına bilgi vermelerini istemekteyim. Onlara yaşadıkları zorlukları nasıl aştıklarını sormaktayım.	(F1) (f:1 - %7)
Öğrencilere ürünlerini anlatma fırsatı vermekteyim.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıf içindeki sergi öğeleriyle aktif öğrenmeyi teşvik etmekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Görsel sergileme yöntemini sınıfa ayrı bir hava vermesi nedeniyle ve sınıfı daha da güzelleştirmek için kullanmaktayım.	(A1) (f:1 - %7)
Sergiler sınıfı daha ilgi çekici ve teşvik edici bir yer hâline getirmektedir.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Eserlerin sergilenmesi öğrenci motivasyonunu artırmakta ve dolayısıyla bu durum da öğrencilerin öğrenmelerine doğrudan etki etmektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergilenen materyallerin öğretime yardımcı olacak materyaller olmasına özen göstermekteyim.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergilenen eserler, öğrenme sürecinin daha etkili olmasına yardımcı olmaktadır.	(C1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)

SONDA: ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Eserlerin, öğretilen konuyu pekiştirmesini ve zenginleştirmesini sağlamasına büyük önem vermekteyim.	(Ç1) (f:1 - %7)
Sergiler, işlenen dersin canlı tutulmasına yardımcı olmaktadır.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergilenen eserler, sahiplerinin özgüvenlerini artırmaktadır.	(G1/ J1/ K1/ L1) (f:4 - %27)
Sergi öğeleri, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemektedir.	(G1/ J1/ K1/ L1) (f:4 - %27)
Sergilenen eserlerde, öğrenciler tarafından önemli görülen bilgilerin bulunmasına önem vermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencilerin, sergilenmiş eserlere bakmaları nedeniyle, konuyu öğrenme ve pekiştirme ihtimalleri artmaktadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergi öğelerini, yeni bir öğretim konusuna hazırlık için de kullanmaktayım.	(Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:4 - %27)
Eserleri sergilemeye; dersten hemen önce değil de, dersin birkaç gün öncesinden başlamaktayım.	(E1) (f:1 - %7)
Sergilenen ürünler içerisinde hâlen sürmekte olan çalışmalara da yer vermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Kitapları sınıf kitaplığında ilgi çekici bir şekilde sergilemekteyim.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek amacıyla, ara sıra kitaplardan ilgi çekici bölümler okumaktayım ve meraklarını uyandırmaya çalışmaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergilenen öğrenci ürünlerini, öğrenci dosyalarında muhafaza etmekteyim.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Sınıfta sergilenen öğelerden ilgi çekici olanları, okul panolarında da sergilemekteyim.	(E1) (f:1 - %7)
Öğrenci ürünlerini sergilemekle; öğrencilere, yaptıkları çalışmalara değer verildiğini göstermekteyim.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenci ürünlerini sergileyerek, öğrencilerde bir başarı duygusunun oluşmasını sağlamaya çalışmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenci ürünlerinin sergilenmesi, öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde artırmaktadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesi konusuna hassasiyetle yaklaşılmaması gerekmektedir.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Tüm öğrencilerin çalışmalarının bir bölümünü bir yerde sergilemeye çalışmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Bazı öğrencilerin çalışmaları sergilenmediği için, kendilerini dışlanmış ya da başarısız hissetmelerinin önlemeye çalışmaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergileme tekniğiyle, öğrencilerin kendilerine ve diğerlerine ait çalışmalarını takdir etmelerini sağlamaya çalışmaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)

SONDA: ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Sınıfta, sınıf içinde sergileme yapılması amacıyla kullanılan bir duyuru panosu ya da sergi panosunu bulundurmaktayım.	(F1) (f:1 - %7)
Öğrencilerin motivasyonunun artırılması amacıyla sınıfta sergilenmeye layık bulunan eserlerden ilgi çekenleri okulun diğer bölümlerinde de sergilemekteyim.	(E1) (f:1 - %7)
Sergilenen eserleri, öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için, düzenli aralıklarla değiştirmekteyim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergilenen ürünlerle ilgili olarak öğrencilerin görüş seviyelerini dikkate almaktayım.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sergileme için, diğer okulların ve sınıfların öğrenci eserlerini sergileme yöntemleri ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
SONDA: SINIFTA DEMOKRATİK BİR ORTAMININ OLUŞMASINI SAĞLAMA AÇISINDAN;	
Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Herkese eşit söz hakkı vermeye çalışmaktayım.	(E1/ G1/ Ğ1/ H1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Herkese düşüncelerine saygı göstermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Yanlış ve eksik şeylerde söyleseler öğrencilere kızmamaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencilerin serbestçe fikirlerini açıklamalarını desteklemekteyim.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Yanlışın neden yanlış olduğunu onlara sezdirmeye çalışmaktayım.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Konu ile ilgili fikirlerimi öğrencilere dikte ettirmemekteyim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencileri zorlamamaktayım.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencileri ikna yoluna gitmekteyim.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfta alınan kararlarda, öğrencilere de söz hakkı vermekteyim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Ortak alınan kararlara uymaya, öncelikle kendim özen göstermekteyim.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Okulda yapılan eğitsel etkinliklerde öğrencinin bireysel olarak kişiliğine saygı göstermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Kararlara öğrencileri de katmaktayım.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrencilere hoşgörülü yaklaşmaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)

SONDA: İLETİŞİM VE MOTİVASYON SAĞLAMA AÇISINDAN;	
Öğrencilerle çift yönlü bir iletişim kurmaya çalışmaktayım.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaya çalışmaktayım.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Empati kurarak, öğrencileri anlamaya ve dinlemeye çalışmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
İletişimin ve motivasyonun daha iyi olabilmesi için sınıfın yerleşim düzenini değiştirmekteyim.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
İletişimin ve motivasyonun daha iyi sağlanabilmesi için, ses tonunu ve beden dilini iyi bir şekilde kullanmaya çalışmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencileri ödüllendirerek onları motive etmekteyim.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenciler arasında sürekli bir bilgi alışverişine önem vermekteyim.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Uygun iletişim ortamını sağlamaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
İletişim sürecinde dönüte çok önem vermekteyim.	(Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrencilere görev ve sorumluluklar vererek motivasyonlarını artırmaya çalışmaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıfta ara sıra gürültü düzeyine çıkmayan uğultunun varlığını, öğrencilerin sessiz ve pasif oturmalarına tercih etmekteyim.	(A1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
SONDA: TAKIM HÂLİNDE ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilere grup hâlinde öğrenmenin önemini vurgulamaktayım.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
İşbirliği içinde öğrenmenin önemini açıklamaktayım.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Takım üyeleri arasındaki işbirliğini geliştirmek için, iletişim kanallarını olabildiğince açık tutmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sınıftaki tüm öğrencilere yetecek kaynakların azlığı durumunda, bu kaynaklara ulaşımı küçük gruplar eliyle sağlamaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Grup etkinliği yöntemiyle, öğrencilere daha fazla bireysel ilgi göstermekteyim.	(C1) (f:1 - %7)
Grup çalışması, aktif öğrenmeyi sağlamaktadır.	(G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %53)
Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktayım.	(B1/ Ç1/ D1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %53)
Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini sağlamaktayım.	(D1) (f:1 - %7)

SONDA: TAKİM HÂLİNDE ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Öğrencilerin yetkinliklerine ve çalışma hızlarına göre onlara grup çalışmalarında görev vermekteyim.	(C1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Grup çalışması yöntemiyle, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun çalışmalar yapabilmelerine fırsat tanımaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Gruplara grup üyeleri tarafından isimler verilmesini sağlamaktayım ve bu sayede grupla öğrencileri özdeşleştirmeye çalışmaktayım.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
SONDA: ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Konunun etraflıca ele alınması gerektiğini vurgulamaktayım.	(Ç1/ D1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10 - %67)
Kesin ve mutlak doğrunun olmadığını vurgulamaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sonuca ulaştırıcı alternatif yolların olabileceğini belirtmekteyim.	(A1/ B1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Konu ile ilgili tüm bilgileri topladıktan sonra öğrencilere kimsenin tesirinde kalmadan karar vermeleri gerektiğini vurgulamaktayım.	(C1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
SONDA: BİREYSEL FARKLILIKLARA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLER KULLANMA AÇISINDAN;	
Her sınıfın toplumun küçük bir minyatürü olduğunu kabul etmekteyim ve sınıftaki bireysel farklılıkların olmasını bu nedenle doğal karşılamaktayım ve çalışmalarımı da buna göre yapmaktayım.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Bireysel farkları fırsat ve zenginlik olarak değerlendirmekteyim.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Derslerde anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, tartışma yöntemini kullanmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Derslerde gösterip yaptırma, problem çözme yöntemlerini kullanmaktayım.	(B1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Gezi gözleme önem vermekteyim.	(B1/ F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10 - %47)
Öğrencilerin gözlem yapmalarını önemsemekteyim.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Küme çalışmasına önem vermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Ders kitabının etkin kullanımı için ödevlendirmeler yapmaktayım.	(F1) (f:1 - %7)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YAŞAMLA BAĞDAŞTIRILMASI AÇISINDAN;	
Öğrenilenlerin kalıcı olması için yaşamla bağdaştırılmasına çalışmaktayım.	(C1/ Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10 - %67)
Öğrenilen bilgilerin yaşamda nerelerde kullanıldığının açıklanması yoluyla öğrencilerin güdülenmesi ve derse karşı dikkatlerinin artırılmasına çalışmaktayım.	(A1/ B1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %753)
Öğrencilere öğrenilen bilgileri nerelerde kullanılabileceklerini sormaktayım.	(A1/ C1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
SONDA: ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrenci etkileşimini sağlamaya çalışmaktayım.	(D1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrencilerin etkileşim içinde olmaları için onların yetenekleri ölçüsünde gruplara adapte etmeye çalışılmaktayım.	(Ç1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Grup içi etkileşimin önemine vurgu yapmaktayım.	(B1/ C1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Bireysel başarılarından daha fazla grup başarılarına önem vermekteyim.	(A1/ B1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Gruplarda alınan kararlarda öğrenci katılımının artmasına önem vermekteyim.	(E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %60)
SONDA: AKTİF UYGULAMALAR YAPTIRILMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarını önlemeye çaba göstermekteyim.	(Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamaya gayret göstermekteyim.	(A1/ C1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %53)
Derse hazırlık esnasında derse hazırlayıcı uygulamalar için ödevlendirmeler yapmaktayım.	(B1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Ders sonrasında da konunun pekişmesi için öğrencinin de içinde bizzat bulunacağı görevler vermekteyim.	(A1/ B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
SONDA: VELİLERİN BİLİNÇLENDİRİLMESİ AÇISINDAN;	
“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” konusunda velileri de bilgilendirmekteyim.	(Ç1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Velilerin de öğrenci öğrenmelerine ortak ve destek yapmaya çalışmaktayım.	(A1/ B1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Ailelerden okulda verilen eğitimin destekleyicisi bir ev ortamının oluşturulmasını özellikle istemekteyim.	(B1/ D1/ E1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:11 - %73)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ AÇISINDAN;	
Sonuca dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışından vazgeçilmesi öğrencilerin daha nesnel olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.	(A1/ C1/ Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:11 - %73)
Sürece dayalı değerlendirme yönteminde öğrenci ürünlerinin de değerlendirilmesi çok önemlidir.	(B1/ Ç1/ D1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %53)
Kavram haritaları, çalışma yaprakları, performans ve proje ödevleriyle değerlendirmeler yapmak daha objektif bir değerlendirme imkânı vermektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
SONDA: EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI AÇISINDAN;	
Daha fazla duyu organını işe koşan eğitim araç ve gereçlerini kullanmaktayım.	(D1/ F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10- %67)
Pahalı araç gereçler yerine çevreden kolayca temin edilebilecek araç gereçlerle öğretim sürecini düzenlemekteyim.	(A1/ B1/ C1/ Ç1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
SONDA: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINI KULLANDIRMA AÇISINDAN;	
“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” sınıfların dolayısıyla da okulların duvarlarını yıkmıştır.	(D1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Okul dışı öğrenme ortamlarını okul içi öğrenmenin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olarak kullanmaya çalışmaktayım.	(A1/ B1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Ödevlendirme yaparken öğrencileri kütüphaneden yararlanmaya teşvik etmekteyim.	(C1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Tiyatroya gitmelerini teşvik etmekteyim.	(C1/ F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:6 - %40)
Bazı öğretimsel etkinliklerin daha çok mekâna ihtiyaç göstermesi nedeniyle okul bahçesini de kullanmaktayım.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA AÇISINDAN;	
Eski yaklaşıma göre ve tek boyutlu olarak hazırlanan planlara göre yapılan öğretim sürecinin, çoklu zekâ uygulamaları ile boyutlanmaktadır ve farklı zekâ türlerine sahip öğrencileri de kapsamaya başladığı görülmektedir.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Yeni yaklaşımda öğretmenler tek bir yonteme bağlı kalmak zorunda değildir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Çoklu zekâ uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temeli olduğunu düşünmekteyim.	(D1/ E1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10 - %67)
Çoklu zekâ uygulamaları; farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere olduğu kadar bireyin birden fazla zekâ türünün gelişmesine olanak sağlamaktadır.	(C1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA AÇISINDAN;	
Öğrenciler çoklu zekâ uygulamaları sayesinde birçok yönden gelişmektedir.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğretmenler derslerini; müzik, resim, eğitici drama, teknolojik araçlarla vb. daha ilgi çekici hâle getirmektedirler.	(F1) (f:1 - %7)
Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve teknikleri uygulayan öğretmenler, bu sayede birçok duyu organına hitap etmekte ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.	(B1/ C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Öğrencilerin zekâ türlerinin tespiti eğitim öğretim için çok önemlidir.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Herhangi bir konuyu 8 farklı yönden öğretmeye çalışmak genellikle kolay olmamaktadır. Ancak aynı konuyu işlerken mümkün olduğu kadar farklı yöntemleri uygulamaya çalışmak gerekmektedir.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK PLANLAMA YAPMA AÇISINDAN	
Zekânın tek boyutlu olmadığını bilmekteyim ve ona göre planlama yapmaktayım.	(A1/ C1/ D1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:8 - %53)
Zekâ çeşitlerine göre planlama yapmaktayım. Görsel, sözel, mantıksal vb. zekâ çeşitlerine göre.	(B1/ Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:10 - %67)
SONDA: ÖĞRENCİLERE GÖREV PAYLAŞIMI YAPMA AÇISINDAN;	
Görevin ne olduğunu açıklamaktayım.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Görev paylaşımı yaptırılmaktayım.	(D1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1) (f:5 - %33)
Görev hedeflerini açıklamaktayım.	(E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Görev alanların sorumluluklarının belirtmekteyim.	(E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Görev alanların yetkilerini paylaşmaktayım.	(A1/ B1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Çalışma şartlarını açıklamaktayım.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
İşbirliğinin önemini vurgulamaktayım.	(B1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Görev paylaşımı yaparken kişisel farklılıkları ön planda bulundurmaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Başarısız öğrencileri grupta motive ederek öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktayım.	(C1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)

SONDA: ÖĞRENCİLERE BECERİLERİNE GÖRE UYGULAMALI ÖDEVLER VERME AÇISINDAN;

Her öğrenciye aynı ödevi vermemektedirim.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrencileri seviyelerine göre ödevlendirmektedirim.	(A1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Amaca uygun ödevlendirme yapmaktayım.	(Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Ödevleri kontrol etmekteyim.	(A1/ C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Ödevin eksiklikleri konusunda dönüt vermemektedirim.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Aileleri öğrenci ödevlerine yol gösterici mahiyette yardım etmeleri konusunda yönlendirmektedirim.	(B1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME AÇISINDAN;

Öğrenmenin öğrencide davranış değişikliği oluşturması gerektiğini açıklamaktayım. Bunun olmadığı durumlarda da kazanımların elde edilemeyeceğini belirtmemektedirim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Alıştırmaların ve tekrarların sıkça yapılmasının öğrenme düzeyini artırdığını belirtmemektedirim.	(D1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Uygulama yapmanın eğitimde çok önemli olduğunu vurgulamaktayım.	(B1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Yeni fikirler geliştirmenin yeni öğrenmelere zemin hazırladığını belirtmemektedirim.	(A1/ B1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:7 - %47)
Öğrencinin kendini geliştirmesinin yolunun sürekli öğrenmeden geçtiğini belirtmemektedirim.	(C1/ Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:6 - %40)
Öğrenmenin sadece sınıfta olmadığını ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmemektedirim.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Sorunlara kafa yorulunca öğrenmenin gerçekleştiğini ve sorunlara kolaylıkla çözüm bulunduğunu belirtmemektedirim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Zahmetsiz ve emeksiz bir öğrenmenin olmayacağını vurgulamaktayım.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenmeye olanak ve ortam hazırlamaktayım.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenmeye rehberlik etmemektedirim.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)
Öğrenme stillerinin bilinmesinin aktif öğrenmenin ön koşulu olduğunu belirtmemektedirim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YETERLİLİĞİNİN SINANMASI AÇISINDAN;

Öğrencilere öğretilen bilgi becerilerin öğrencilerce ne derece öğrenildiğini kontrol etmemektedirim.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1) (f:5 - %33)
Öğrenilenlerin kontrolü öğretmene dönüt sağlamaktadır.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1) (f:9 - %60)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YETERLİLİĞİNİN SINANMASI AÇISINDAN; (DEVAMI)

Öğrenilen konulardaki eksiklikleri tamamlama ve pekiştirme amaçlı olarak bu konulara yeniden dönmekteyim.	(E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40)
Konunun öğrenilememesinin sebeplerini araştırmaktayım.	(B1/ Ç1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:7 - %47)
Öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktayım.	(D1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:7 - %47)
Öğrencilerden niçin öğrenemedikleri konusunda bilgi almaktayım.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40)
Sonraki öğrenmeler için zemin hazırlamaktayım.	(C1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)

8- YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINI UYGULAMAYA BAŞLADIKTAN SONRA, ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (Sınıf Öğretmeni Görüşleri)**SONDA: ÖĞRENCİLERİN ÖDÜLLENDİRİLMESİ AÇISINDAN;**

Öğrencilerin her fırsatta ödüllendirmeye çalışmaktayım.	(Ç1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40)
Kazanımların kalıcı olması için ve öğrencileri teşvik amaçlı ödüllendirmeye önem vermekteyim.	(E1/ F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:10 - %67)
Kazanımları pekiştirmenin aracı olarak ödüllendirmeyi kullanmaktayım.	(A1/ C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40)
Öğrencileri performanslarına göre ödüllendirmekteyim.	(B1/ C1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:7 - %47)
Çok küçük bir gelişmeyi dahi ödüllendirmekteyim.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %47)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ARAŞTIRMA PROJELERİ VERİLMESİ AÇISINDAN;

Gerçeğin daha iyi kavranması için öğrencilere araştırma projeleri vermekteyim.	(B1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40)
Teorik bilgilerin pekişmesi için araştırma ve inceleme projeleri vermekteyim.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Bir problemin birden fazla çözüm yolunun olabileceğini fark ettirebilmek için araştırma projeleri vermekteyim.	(E1/ F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:10 - %67)
Öğrencilerin konu ile ilgili sistemli bilgi toplamalarını sağlamak için araştırma projeleri vermekteyim.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Olayları parçalara ayırabilmeleri ve bütünleştirebilmeleri için araştırma projeleri vermekteyim.	(E1/ F1 (f:2 - %13)
Öğrencilerin analiz ve sentez kabiliyetlerinin artması için uğraşmaktayım.	
Öğrencilerin yorum yetenekleri gelişsin diye araştırma projeleri vermekteyim.	(C1/ D1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:7 - %47)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ARAŞTIRMA PROJELERİ VERİLMESİ AÇISINDAN; (DEVAMI)	
Araştırma sonucunda bilimsel değerlendirme ve rapor etme alışkanlığı kazansınlar diye çaba göstermekteyim.	(Ç1/ D1/ E1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1 (f:7 - %47)
SONDA: ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM KAYITLARININ TUTULMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilerin sınıf içi performanslarını değerlendirmekteyim ve kayıt altına almaktayım.	(D1/ E1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Öğrencilerin hazırladıkları projeler yoluyla kazanımlarına ilişkin bilgileri derlemekteyim.	(A1/ Ç1/ E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:7 - %47)
Öğrencileri süreç içinde değerlendirmeye çalışmaktayım.	(B1/ Ç1/ E1/ F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:8 - %53)
Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan gelişim düzeyi ayrılıklarını kayıt altına almaktayım ve ona göre çalışmalarını planlamaktayım.	(B1/ C1 (f:2 - %13)
Bir sonraki aşamaya geçerken eldeki gelişim kayıtlarından faydalanmaktayım.	(F1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1 (f:4 - %27)
“YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI”NIN SINIF YÖNETİMİNE OLUMLU ETKİLERİ ALT BAŞLIĞI ALTINDA GRUPLANDIRILAN BULGULAR:	
Problem çözme becerisi kazandırmaktadır.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını sağlamaktadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
“Çoklu Zekâ Kuramı”na uygun faaliyetler yapılmaktadır.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanmayı sağlamaktadır.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğretmeni rehber ve yönlendirici konumuna getirmektedir.	(E1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Öğrenme sorumluluğunu büyük oranda öğrenciye yüklemektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Sınıfı öğrenen bireylerden oluşan bir bütün haline getirmektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak verecek şekilde düzenlenmektedir.	(G1/ J1/ K1/ L1 (f:4 - %27)
Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Araştırma becerisi kazandırmaktadır.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
İletişim becerisi kazandırmaktadır.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğrendiklerini sorgulama becerisi kazandırmaktadır.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)

“YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI”NIN SINIF YÖNETİMİNE OLUMLU ETKİLERİ ALT BAŞLIĞI ALTINDA GRUPLANDIRILAN BULGULAR:

Öğrenciyi takım çalışmasına yatkın duruma getirmektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Sınıftaki öğrenci dikkat süresini artırmaktadır.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Karar verme becerisi kazandırmaktadır.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.	(G1/ J1/ K1/ L1 (f:4 - %27)
Girişimcilik ruhu aşılacak amacı taşımaktadır.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğrenme sürecinde çocuğun aktif olmasını sağlamaktadır.	(Ğ1/ I1/ H1/ İ1 (f:4 - %27)
Ezbercilikten uzaklaştırmaktadır.	(Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Eğlenceli, hayatın içinden, kullanılabilir bilgi ve becerilere öncelik vermektedir.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Bütüncül ve bireyin her yönüyle geliştirilmesi ilkelerini esas almaktadır.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini ve sorun çözmesini geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Az bilgi öz bilgi yaklaşımı vardır.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Teknoloji okur-yazarlığı kazandırmak hedeflenmektedir.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Sonucu değil de süreci değerlendiren yeni değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyeleri dikkate alınmıştır.	(E1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.	(E1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Öğrenciler öğrenmeyi öğrenmektedirler.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Sarmallık ilkesi benimsenmiş ve disiplinler arası yaklaşım dikkate alınmıştır.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü sağlanmıştır.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Programlar mahalli şartlara ve özelliklere yer verilebilecek esnekliğe sahiptir.	(D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Kazanımlar birbirleri ile bağlantılı olarak sunulmaktadır.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğrenciyi motive etmektedir.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Öğrenciye özgüven kazandırmaktadır.	(A1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Program değişikliklere uyum sağlayacak yapıdadır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)

“YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI”NIN SINIF YÖNETİMİNE OLUMSUZ ETKİLERİ ALT BAŞLIĞI ALTINDA GRUPLANDIRILAN BULGULAR

Öğretmenler, yeni programı uygulamada ilk etapta zorlandıklarını ve el yordamıyla gittiklerini belirtmişlerdir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğretmenler, programların uygulanması için gerekli materyallere okulda ve çevrede kolaylıkla ulaşamadığını belirtmişlerdir.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğrencilerin yeni programdan hoşnut olduğunu ve motivasyonlarının olumlu olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerinin el yazısına uyum sorununu yaşadıklarını belirtmektedirler.	(A1/ B1 (f:2 - %13)
Yeni programı velilerin olumlu karşıladığını belirten öğretmenler, öğrencisi 1. sınıfta olan veliler el yazısı konusunda çocuklarının zorlandığını ifade ettiklerini de belirtmektedirler.	(B1/ C1 (f:2 - %13)
Derslik düzenlerinin ve sınıflardaki öğrenci sayılarının programda öngörülen etkinlikleri yapmayı genelde engellediğini belirten öğretmenler, daha esnek bir yerleşim düzeni ve az sayıda öğrenciyle program etkinliklerinin daha iyi gerçekleştirilebileceğini ve amaca daha kolay ulaşılacağını beyan etmişlerdir.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Öğretmenlere göre, programların uygulanmasında idareci, öğretmen, öğrenci ve veli arasında bilgi alışverişi tam anlamıyla sağlanmamaktadır.	(E1 (f:1 - %7)
Öğretmenlere göre, programın felsefesini öğretmenler ve yöneticiler tam olarak anlayabilmiş değillerdir.	(D1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1 (f:5 - %33)
Öğretmenlere göre, okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile öğretim programları arasında yer yer uyum sorunu yaşanmaktadır.	(Ç1 (f:1 - %7)
Öğretmenlere göre, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında programda öngörülen ara disiplinler yeterince ele alınmamıştır.	(F1 (f:1 - %7)
Öğretmenlere göre, program gereği derslerde yapılması gereken etkinlikler çok zaman almaktadır..	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Öğretmenlere göre, program gereği hazırlanması gereken evraklar bir hayli fazladır ve bunların doldurulması da çok zaman almaktadır.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)

“YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI”NIN SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ OLARAK UYGULANABİLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLER:

Sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	(E1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Fiziksel olanaklar artırılmalıdır.	(Ç1/ G1/ Ğ1/ H1/ I1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60)
Araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Liselere geçiş sistemi yeni yaklaşıma uygun ve süreci değerlendirir duruma getirilmelidir.	(Ç1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)
Bu konudaki yeni gelişmeler konusunda bilgilendirme süreci devam etmelidir.	(C1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33)

“YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI”NIN SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ OLARAK UYGULANABİLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLER:	
Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıklarına ilişkin dönütler alınmalıdır.	(F1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33))
Örnek uygulamalar öğretmenlerle paylaşılmalıdır.	(B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33))
Okullarda derslik sistemine geçilmelidir. Sözelimi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslikleri ayrı olmalı ve bu dersliklerin araç gereç eksiklikleri giderilmelidir.	(A1/ B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40))
Okullarda bireysel ve toplu etkinliklerin yapılabileceği alanlar oluşturulmalıdır.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40))
Yerleşke türü ilköğretim okulları yapılmalıdır.	(F1 (f:1 - %7))
Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33))
Denetim sistemi yeni sisteme uygun duruma getirilmelidir.	(F1/ G1/ Ğ1/ H1/ İ1/ J1/ K1/ L1 (f:9 - %60))
MEB tarafından, “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı” temelli müfredata geçiş öncesi öğretmenlere ve yöneticilere bir haftalık bir hizmet içi eğitim çalışması düzenlemiştir. Ancak bu tür hizmet içi eğitim uygulamalarının periyodik ve uygulamalı olarak yapılmalıdır.	(B1/ D1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40))
Öğretmenlerin “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı” açısından yeterli düzeye ulaşmaları amacıyla, öğretmen yetiştiren programlarda bu yaklaşıma ilişkin dersler okutulmalı ve uygulamalar yaptırılmalıdır.	(A1/ B1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:6 - %40))
İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulacak ve alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşan AR-GE birimleri aracılığıyla, bu yaklaşıma ilişkin dönütler alınarak düzeltmeler ve geliştirmeler yapılmalıdır.	(A1/ G1/ J1/ K1/ L1 (f:5 - %33))
Genel olarak okul paydaşlarının, “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı” ile ilgili farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik bazı etkinlikler; konferans, seminer vb. düzenlenmelidir.	(G1/ J1/ K1/ L1 (f:4 - %27))
“Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı”nın okul yönetimi boyutu araştırılmalıdır.	(G1/ J1/ K1/ L1 (f:4 - %27))
İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, Türkçe dışındaki diğer derslerdeki “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.	(J1/ K1/ L1 (f:3 - %20))
“Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı”na ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşleri araştırılmalıdır.	(G1/ J1/ K1/ L1 (f:4 - %27))

1- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; SINIF DÜZENİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)	
SONDA: KAYNAK KULLANDIRMA AÇISINDAN,	
Sınıf kitaplığımızdaki kitap sayısı eskisine göre artmaya başladı.	(C1a*/ Ç1a/ D1a/ E1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Kitap okuma isteğimiz arttı.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Okuduğumuz kitapların özetlerini çıkarmamız daha iyi anlamamıza yardım etmektedir.	(C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısıyla ödevlerimizi hazırlamaya başladık.	(A1a/ Ğ1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğini açıklamaktadır.	(B1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Herkesin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma saatleri düzenlenmektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:9 - %60)
En çok kitap okuyan öğrenciye ve en iyi ödev hazırlayan öğrencilere ödülleri verilmektedir.	(C1a/ G1a) (f:2 - %13)
Öğrendiklerimiz kalıcı olsun diye okuduğumuz eserlerle ilgili sınıfta canlandırmalar yapmaktayız.	(C1a/ F1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:5 - %33)
Gerektiğinde sınıf kitaplığında bulunan Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanmaktayız.	(A1a/ Ç1a/ G1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, okuduğumuz kitaplara ilişkin bize sorular sormaktadır.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, TV’de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir.	(C1a/ G1a/ Ğ1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, olaylarla ilgili gözlem yapmamızı istemektedir.	(C1a/ D1a/ G1a/ H1a/ İ1a/ İ1a) (f:6 - %40)
Öğretmenimiz, ara sıra sınıfta kitap tanıtımları yapmaktadır.	(B1a/ C1a/ D1a/ G1a) (f:4 - %27)
(*Kodların Açıklaması : A : Okul Kodu, 1 : Sınıf Öğretmeni, a : Öğrenci (Örnek Okunuş: C1a : C Okulunda görev yapan Sınıf Öğretmeninin Öğrencisi)	

SONDA: YERLEŞİM DÜZENİ AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, sınıf düzeninde değişiklikler yapmaktadır.	(A1a/ B1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, sınıf düzenindeki değişikliklerde bizim de fikrimizi almaktadır.	(B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, bizim rahat bir sınıf ortamında ders işlememiz için çaba göstermektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Sınıf içi değişiklikler hoşumuza gitmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Düzenlemeler genelde grup çalışması yapılacağı zaman yapılmaktadır.	(G1a/ İ1a) (f:2 - %13)
Sınıf düzeninde yapılan değişiklikler bizim konuları daha anlamamıza yaramaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ E1a/ Ğ1a/ I1a) (f:6 - %40)

ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, yaptığımız çalışmalarını sınıfın veya okulun belli yerlerinde sergilemektedir.	(C1a/ Ç1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:6 - %40)
Eserimin sergilenmesi bana gurur vermektedir.	(A1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Yaptığım ürünün sergilenmesi beni daha iyisini yapmam için isteklendirmektedir.	(A1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Hazırladığım ödevin öğretmen tarafından incelenmesi ödevi daha iyi hazırlamama sebep olmaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, hazırladığımız yazılara ilişkin bizden bilgi almaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Sergilenen öğrenci eserleri sınıfımızı güzelleştirmektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a) (f:7 - %47)
Teneffüslerde sergilenen eserleri okumaktayım ve incelemekteyim.	(B1a/ C1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a) (f:7 - %47)
Yaptığımız çalışmalar sonucunda oluşturduğumuz eserlerle ilgili konuları daha iyi öğrenmekteyiz ve unutmamaktayız.	(C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, genel olarak asıl konudan önce merak uyandırmak ve ilgi çekmek için çalışmalarını panoya asmaktadır.	(C1a/ F1a/ H1a/ I1a) (f:4 - %27)
Öğretmenimizin kitaplardan, ilgi çekici bölümleri okuması kitap okuma isteğimizi artırmaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a) (f:8 - %53)
Çalışmamız basit de olsa öğretmenimiz, bizi isteklendirmek ve hevesimizi kırmamak için bizi takdir etmektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimizin, panoda sergilenen eserlerle ilgili olarak yorum yapması; nerede ne eksikliğimizin olduğunu anlamamıza yardım etmektedir ve sonraki çalışmalarda aynı hatalara düşmememizi sağlamaktadır.	(C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ I1a/ İ1a) (f:6 - %40)
Öğretmenimiz, eserlerin sergileme işlemini bizimle birlikte yapmaktadır.	(C1a/ Ç1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:6 - %40)

2- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; ÖĞRENME İKLİMİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)	
SONDA: SINIFTA DEMOKRATİK BİR ORTAMININ OLUŞMASINI SAĞLAMA AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, herkese eşit söz hakkı vermektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, düşüncelerimizden dolayı bizi azarlamamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, kimsenin sözünü kesmemektedir.	(B1a/ C1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)
Öğretmenimiz, konuşan arkadaşlarımızı saygıyla dinlememiz gerektiğini söylemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, yapılacak çalışmalarla ilgili bizim de görüşümüzü almaktadır.	(B1a/ C1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, sınıfta aldığımız kararların uygulanmasına çok önem vermektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Sonda: İletişim ve motivasyon sağlama açısından,	
Öğretmenimiz, bizi anlamaya çalışmaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)
Öğretmenimiz, bize kızmamaktadır.	(C1a/ H1a/ I1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, bize yumuşak davranmaktadır.	(C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a) (f:6 - %40)
Öğretmenimiz, derste sessiz kalmamamızı istemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)
Öğretmenimiz, derse katılmamız gerektiğini sık sık hatırlatmaktadır.	(A1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, bizimle gurur duymaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7 - %47)
Çalışmalarımızı yaparken rahatız.	(B1a/ C1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Çalışmalarımız sıkıcı değil ilgi çekicidir.	(C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7 - %47)
SONDA: İLETİŞİM VE MOTİVASYON SAĞLAMA AÇISINDAN, (DEVAMI)	
Kendimize güven duymaktayız.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Rahatça konuşabilmekteyiz.	(B1a/ C1a/ G1a/ I1a) (f:4 - %27)
Hata yapsak bile korkmamaktayız.	(B1a/ C1a/ D1a/ G1a/ I1a/ İ1a) (f:6 - %40)
Öğretmenimiz, bize değer vermektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, sınıftaki sorunların çözümünde önerilerimiz dikkate alınmaktadır.	(B1a/ C1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, artık bizi daha iyi tanımaya başladı.	(A1a/ B1a/ C1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ I1a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, bize rehberlik etmektedir. Neyi nasıl yapacağımız konusunda bize bilgiler vermektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

SONDA: TAKIM HÂLİNDE ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, öğrencileri grup hâlinde öğrenmeye yönlendirmektedir.	(C1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7 - %47)
Öğretmenimiz, küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.	(C1a/ D1a/ 1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7 - %47)
Öğretmenimiz, iyi öğrencilerin yetersiz öğrencilere yardım etmelerini istemektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, küme tarafından yapılabilecek ödevleri vermektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7 - %47)

SONDA: ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, konuyu iyice düşünerek öğrenmemiz gerektiğini söylemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, her okuduğumuzu sorular sorarak okumamız gerektiğini belirtmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, okuduğumuz her şeyin doğru olamayacağını söylemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ İ1a) (f:5 - %33)

**3- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; ÖĞRENME SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ?
(1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)**

SONDA: BİREYSEL FARKLILIKLARA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLER KULLANMA AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, dersin daha iyi anlaşılabilmesi için uygulamalar yaptırmaktadır.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YAŞAMLA BAĞDAŞTIRILMASI AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, öğrendiğimiz bilgilerin nerede kullanılacağını söylemektedir.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a) (f:8 - %53)

Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.

(A1a/ B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)

SONDA: ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, bizi kümelere ayırmakta ve işbirliği içerisinde ödev ve çalışmalarımızı yapmamızı istemektedir.

(C1a/ Ç1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:6 - %40)

Öğretmenimiz, öğrendiğimiz bilgileri paylaşmamızı istemektedir.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

Öğretmenimiz, bilginin paylaştıkça arttığını söylemektedir.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

Öğretmenimiz derse hazırlıklı gelmemizi söylemektedir.

(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)

Öğretmenimiz, derse katılmamızı istemektedir.

(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)

Öğretmenimiz, dersle ilgili uygulamalar yaptırmaktadır.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

SONDA: VELİLERİN BİLİNÇLENDİRİLMESİ AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, anne ve babamızın bizimle evde nasıl ilgilenmemiz gerektiğini onlara söylemektedir.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

Öğretmenimiz, ailemizden evde iyi bir ders çalışma ortamı düzenlemelerini istemektedir.

(B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

Öğretmenimiz, anne ve babamızın bizimle evde nasıl ilgilenmemiz gerektiğini onlara söylemektedir.

(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, bizi artık sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmektedir.	(B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Ödevlerimiz çok önemli hâle geldi.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, bizi yaptığımız proje ve performans ödevleriyle de değerlendirmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

4- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; EĞİTİM TEKNOLOJİSİNDEN VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN YARARLANMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)	
SONDA: EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, ailemize aşırı masraf oluşturacak malzemelerle yapılacak ödevler yerine masrafsız olanı tercih etmektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

SONDA: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINI KULLANDIRMA AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.	(B1a/ Ç1a/ F1a/ Ğ1a/ H1a) (f:5 - %33)
Öğretmenimiz, hepimizin kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.	(Ç1a/ G1a/ I1a) (f:2 - %13)
Okul dışı çalışmalar bize okulda öğrendiklerimizi uygulama fırsatı vermektedir.	(A1a/ B1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, bizi ara sıra tiyatroya götürmektedir.	(B1a/ E1a/ Ğ1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, sınıfta fazla sıkılmayalım diye bazı etkinliklerimizi okul bahçesinde yaptırmaktadır.	(C1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ İ1a) (f:5 - %33)

5- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; ÇOKLU ZEKÂ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, konuyu birçok yönden açıklamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, yaptığı çalışmalarla konuyu daha ilgi çekici hâle getirmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, bizim başarı durumumuza göre dersi tekrar etmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK PLANLAMA YAPMA AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
---	---

6- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERE GÖREV PAYLAŞIMI YAPMA AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, verdiği görevi açıklamaktadır.	(B1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, verilen ödevi uygulamamız gerektiğini söylemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, sorumluluklarımızı açıklamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, çalışma sonucunda ulaşacağımız hedefleri açıklamaktadır.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, grup üyelerine görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgiler vermektedir.	(Ç1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:5 - %33)

SONDA: ÖĞRENCİLERE BECERİLERİNE GÖRE UYGULAMALI ÖDEVLER VERME AÇISINDAN,

Öğretmenimiz, her öğrenciye aynı ödevi vermemektedir.	(B1a/ C1a/ E1a/ F1a) (f:4 - %27)
Öğretmenimiz, başarılı öğrencilere ayrı başarısız öğrencilere ayrı ödevler vermektedir.	(B1a/ D1a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, uygulamalı ödevler vermektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

7- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; ÖĞRENİLENLERİN SORGULANMASI İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, bizlere nasıl öğreneceğimizi açıklamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)
Öğretmenimiz, bizlere rehberlik etmektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, davranışlarımızın değişmemesinin öğrenemediğimizin belirtisi olduğunu söylemektedir.	(C1a/ G1a/ H1a/ I1a) (f:4 - %27)
Öğretmenimiz, dersi birkaç defa aralıklı tekrar etmenin öğrenmeyi pekiştirdiğini söylemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, sürekli yeni şeyler öğrenme çabası içerisinde olmamızı istemektedir.	(C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:8 - %53)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YETERLİLİĞİNİN SINANMASI AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, öğrendiğimiz konuları iyi öğrenip öğrenemediğimizi sık sık kontrol etmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, niye öğrenemediğimizi sormaktadır.	(A1a/ B1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)
Öğretmenimiz, öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9 - %60)

8- ÖĞRETMENİNİZİN ÖNCEKİ UYGULAMALARIYLA ŞİMDİKİ UYGULAMALARINI KARŞILAŞTIRDIĞINIZDA; ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINDA NE TÜR DEĞİŞMELER OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (1. KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN ÖDÜLLENDİRİLMESİ AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, bizi sık sık ödüllendirmektedir.	(G1a) (f:1- %7)
Öğretmenimizin bizi onaylaması aferin demesi veya gülümseyerek takdir etmesi bile bizim için çok değerlidir.	B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11- %73)
Öğretmenimizin bizi ödüllendirdiği konuları asla unutmamaktayım.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a) (f:8- %53)
Öğretmenimizin çok küçük bir başarımızda bile gösterdiği olumlu tepki, bizi derse karşı isteklendirmektedir.	(A1a/ B1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11- %73)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ARAŞTIRMA PROJELERİ VERİLMESİ AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, bize araştırma projeleri vermektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10- %67)
Öğrendiğimiz, konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ G1a/ H1a/ İ1a) (f:7- %47)
Öğretmenimiz, araştırma projeleri verirken projeleri nasıl hazırlayacağımıza ilişkin basamakları gösteren proje hazırlama rehberi vermektedir ve araştırmamızı buna göre nota çevirmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ F1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:9- %60)
Öğretmenimiz, araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ G1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7- %47)
Öğretmenimiz, grup üyelerine verilen proje ödevlerindeki sonuçları paylaşmamızı istemektedir.	(Ç1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:7- %47)
Öğretmenimiz, sonuca götüren birçok yolun olduğunu söylemektedir.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ G1a/ I1a/ İ1a) (f:7- %47)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM KAYITLARININ TUTULMASI AÇISINDAN,	
Öğretmenimiz, gelişim düzeyimizi takip etmektedir.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:12 - %80)
Öğretmenimiz, bizi yalnız sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmemektedir. Hazırladığımız projeleri ve performansımızı da dikkate almaktadır.	(A1a/ B1a/ C1a/ Ç1a/ E1a/ F1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:11 - %73)
Öğretmenimiz, daha önceki performansımıza bakarak ödevlendirme yapmaktadır.	(B1a/ C1a/ Ç1a/ D1a/ E1a/ G1a/ Ğ1a/ H1a/ I1a/ İ1a) (f:10 - %67)

SORU:1: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, SINIF ORGANİZASYONU İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: KAYNAK KULLANDIRMA VE YERLEŞİM DÜZENİ AÇILARINDAN;	
Sınıfların kalabalık olması sınıf içi etkinlikleri olumsuz yönde etkilemektedir.	(A2*/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Sınıfların kalabalık olması öğrencileri rahatsız etmekte ve dikkatlerini dağıtmaktadır.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Sınıflardaki kitap sayısı ve çeşidi azdır.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)
Sınıflardaki yerleşim durumu klasik yerleşim düzeni olan arka arkayadır.	(A2/ D2/ E2/ H2/ I2/ İ2) (f:6 - %40)
Klasik yerleşim sınıf içi iletişimi ve etkileşimi olumsuz etkilemektedir.	(Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ İ2/ J2) (f:6 - %40)
Klasik yerleşim işbirlikli öğrenmeyi önlemektedir.	(D2/ K2/ L2) (f:3 - %20)
Olanaksızlıklar farklı sınıf düzeni yapmamızı engellemektedir.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ H2/ İ2/ J2/ L2) (f:9 - %60)
Sınıf içi teknoloji kullanımı sınırlıdır.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Klasik yerleşim şekli geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Sınıf içi etkinliklerde sınıfın tümü kullanılamamaktadır.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Geleneksel yaklaşımda teknoloji etkin kullanılamamaktadır.	(A2/ Ç2/ D2/ F2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Teknoloji kullanımı okulun imkânları iyi olsa bile yeterince işe koşulamamaktadır.	(A2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Teknoloji kullanımı sınırlı olarak kullanılsa bile etkili ve yeterli olmamaktadır.	(Ç2/ D2/ G2/ H2/ I2/ İ2) (f:6 - %40)
Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamak için kitap okumalarını önermekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Gündemi takip etsinler diye medyada çıkan olaylarla ilgili yorumlar yaptırımtayım.	(B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ I2/ J2/ L2) (f:9 - %60)
Okulumuzda derslik sistemi var ve öğrencilerin farklı sınıflardan Türkçe dersliğine gelmeleri bile onları çok rahatlatmaktadır.	(B2/ F2/ L2) (f:3 - %20)
Okulun imkânlarının yetersiz olması kaynak çeşitliliğini azaltmaktadır.	(Ç2/ İ2/ K2) (f:3 - %20)

(*Kodların Açıklaması: A: Okul Kodu, 2: Türkçe Dal Öğretmeni, (Örnek Okunuş: A2: A Okulunda görev yapan Türkçe Dal Öğretmeni)

SONDA: ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN;	
Öğrencilerin güzel şiirlerini ve kompozisyonlarını sergilemekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencilere ürünlerini anlattırımtayım.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)
Sergilenen eserler öğrencileri motive etmektedir.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Sergilenen eserler öğrencilerin dikkatini çekmektedir.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ H2/ I2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalıştımtayım.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrenci ürünlerini sergilemeye çalıştımtayım.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ H2/ I2/ K2/ L2) (f:9 - %60)

SONDA: SINIFTA DEMOKRATİK BİR ORTAMININ OLUŞMASINI SAĞLAMA AÇISINDAN;	
Sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktayım.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Herkesin düşüncelerine saygı göstermekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SONDA: İLETİŞİM VE MOTİVASYON SAĞLAMA AÇISINDAN;	
Öğrencileri ödüllendirerek onları motive etmekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Sınıftaki iletişim sürecinin uygun olması için çaba göstermekteyim.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)
Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders işlemekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SONDA: TAKIM HALİNDE ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktayım.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Küme içi iletişimi desteklemekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2) (f:12 - %80)
Grup halinde öğrenmenin önemini açıklamaktayım.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ H2/ I2/ K2/ L2) (f:9 - %60)

SONDA: ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilerin tek yönlü düşüncelerini istememekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerini istememekteyim.	(C2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ H2/ J2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Olayları ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmekteyim.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)

SORU:3: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, ÖĞRENME SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)	
SONDA: BİREYSEL FARKLILIKLARA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLER KULLANMA AÇISINDAN;	
Seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktayım.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Herkesin aynı hızda öğrenemediğini bildiğimden öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersi işlemekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YAŞAMLA BAĞDAŞTIRILMASI AÇISINDAN;	
Öğrenilen bilgilerin yaşamla bağdaştırılmasına özen göstermekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Bilgilerin kullanılacağı yeri söylemekteyim ve bu durum öğrencilerin dikkatini çekmektedir.	(B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)

SONDA: ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrenciler arası etkileşimi önemsemekteyim ve bunu sağlamaya çalışmaktayım.	(A2/ B2/ C2/ D2/ E2/ F2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Öğrencilerin etkileşim içerisinde bulunmaları başarılarını arttırmaktadır ve bu durum kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır.	(A2/ B2/ D2/ E2/ F2/ H2/ I2/ İ2/ L2) (f:9 - %60)

SONDA: AKTİF UYGULAMALAR YAPTIRILMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilerin pasif bir dinleyici olarak kalmamalarını söylemekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Derste aktif olabilmek için derse hazırlıklı gelmek gerektiğini vurgulamaktayım.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2) (f:12 - %80)
Derste öğrencilerin pasif olmalarını önlemek için uygulamalı ödevler vermekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Daha çok öğretmen aktif öğrenciler pasif durumdadır.	(D2/ E2/ J2/) (f:3 - %20)
Öğrenciler öğretmeni öğretim sürecinde fazla zorlamamaktadır.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Öğrencilerin pasif konumda olmaları onların bir süre sonra sıkılmalarına yol açmaktadır.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ H2/ I2/ K2/ L2) (f:9 - %60)

SONDA: VELİLERİN BİLİNÇLENDİRMESİ AÇISINDAN;	
Veliler okula ve eğitime karşı ilgisiz.	(C2/ Ç2/ D2/ E2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Az sayıda ilgili veli var ve bunlar da çocuğuna yeterli destek verememektedir.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapmaktayım.	(Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ İ2/ K2) (f:6 - %40)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRMESİ AÇISINDAN;	
Öğrencileri ders içinde değerlendirmekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencileri sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Artık yazılı sınavların yanı sıra öğrencilerin performanslarını da dikkate almaktayım.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SORU:4: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, EĞİTİM TEKNOLOJİSİNDEN VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN YARARLANMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)	
SONDA: EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI AÇISINDAN;	
Olanaklar ölçüsünde sınıfta eğitim araç ve gereçlerini kullanarak dersi işlemekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Kullanılan araç ve gereçler dersi daha etkili ve verimli hale getirmektedir.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)

SONDA: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINI KULLANDIRMA AÇISINDAN;	
Eğitimi okulla sınırlı görmüyorum. Bu yüzden öğrencilere dış dünyadan yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktayım.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencileri kütüphaneye yönlendirmekteyim.	(B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)
Öğrencilere tiyatro ve sanatsal etkinliklere yönlendirmekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ I2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SORU: 5: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, ÇOKLU ZEKÂ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA AÇISINDAN;

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olarak ders işlemekteyim.	(C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ İ2/ L2) (f:9 - %60)
Her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan dersi anlatmaya çalışmaktayım.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK PLANLAMA YAPMA AÇISINDAN;

Öğretim programı farklı zekâ türlerine yönelik planlama yapma imkânı vermemektedir. Böyle bir planlama yapılsa bile kâğıt üzerinde kalmaktadır.	(C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ İ2/ L2) (f:9 - %60)
Bir dersi çoklu zekâ kuramına göre sekiz farklı yönden anlatmak mümkün değildir.	(A2/ C2/ D2/ E2/ G2/ İ2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)

SORU:6: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE,, YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERE GÖREV PAYLAŞIMI YAPMA AÇISINDAN;

Öğrencilere bazen küme çalışması yaptırmaktayım.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ İ2/ İ2/ J2/ K2) (f:12 - %80)
Onlara görevlerini paylaştırmaktayım.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ H2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Görev paylaşımlarını aralarında kendilerinin yapmasını istemekteyim.	(C2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Öğrenciler grup çalışmalarına alışkın değiller.	(C2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ K2/ L2) (f:9)
Bireysel başarı daha çok ön plandadır.	(C2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ K2/ L2) (f:9)

SONDA: ÖĞRENCİLERE BECERİLERİNE GÖRE UYGULAMALI ÖDEVLER VERME AÇISINDAN;

Öğrencileri seviye gruplarına ayırmamaktayım.	(D2/ Ğ2/ L2) (f:3 - %20)
Seviyelerine göre ödev vermemekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ G2/ Ğ2/ İ2/ İ2/ J2/) (f:12 - %80)
Öğrendiklerini pekiştirici ödevler vermemekteyim.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Genelde her öğrenciye aynı ödevi vermemekteyim.	D2/ H2/ / L2) (f:3 - %20)
Öğrenciler farklı kaynaklara ulaşınlar diye ödevlendirmeler yapmaktayım.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Okulumuzun kütüphanesinin olmaması öğrencilerin ödev yoluyla öğrendiklerini pekiştirmelerini önlemektedir.	(A2/ Ğ2/ K2) (f:3 - %20)

SORU:7: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, ÖĞRENİLENLERİN SORGULANMASI İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME AÇISINDAN;	
Öğrenciler öğrenmeyi ezberlemek şeklinde algılamaktadır.	(B2/ C2/ Ç2/ D2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Öğrenme sürecinden çok sonucun değerlendirilmesi sınavlarda ezberleyerek başarılı olma sonucunu doğurmaktadır.	(B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ İ2/ İ2) (f:9 - %60)
Ezberin kalıcı öğrenmeyi sağlayamayacağını belirtmekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YETERLİLİĞİNİN SAĞLANMASI AÇISINDAN;	
Öğrenilen bilgilerin çeşitli yönlerden analizi gerekir. Eksik konulara tekrar dönmek gerekir.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Bu sistemde öğrenilenlerin yeterliliğinden ziyade belirlenen süre içerisinde programın yetiştirilmesi önem kazanmaktadır.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ L2) (f:9 - %60)
Okulda yeterli öğrenmenin sağlanamaması öğrencileri okul dışı arayışlara yönlendirmektedir.	(A2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ H2/ İ2/J2/ L2) (f:9 - %60)
Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenemediklerini sormaktayım.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)

SORU:8: 7. VE 8. SINIFLARDAKİ UYGULAMALARINIZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE, ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ? (TÜRKÇE DAL ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN ÖDÜLLENDİRİLMESİ AÇISINDAN;	
Öğrencileri ödüllendirmekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Ödüllendirme eğitimdeki kaliteyi ve başarıyı artırmaktadır.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Derslerde ödülün çok ceza gündeme gelmektedir.	(D2/ Ğ2/ L2) (f:3 - %20)
Öğrencilerin sessiz durmaları, aktif olmamaları ödüllendirilecek bir davranış olarak görülmektedir.	(B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ J2/ L2) (f:12 - %80)

SONDA: ÖĞRENCİLERE ARAŞTIRMA PROJELERİ VERİLMESİ AÇISINDAN;	
Araştırma konuları vermekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencilerin yorum yapabilme yetenekleri gelişsin diye araştırma ödevleri vermekteyim.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ F2/ G2/ Ğ2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:12 - %80)
Olaylar ve olgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerini bulsunlar diye araştırma ödevleri vermekteyim.	(A2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2) (f:12 - %80)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM KAYITLARININ TUTULMASI AÇISINDAN;	
Öğrencilerin gelişim düzeylerini kaydetmekteyim.	(C2/ Ç2/ D2/ E2/H2/ İ2/ İ2/ K2/ L2) (f:9 - %60)
Öğrencilerdeki küçük bir gelişmeyi bile önemsemekteyim.	(A2/ B2/ C2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ G2/ Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ K2/ L2) (f:15 - %100)
Öğrencilerin sağlıklı gelişim kayıtları tutulmamaktadır.	(A2/ B2/ Ç2/ D2/ E2/ F2/ / Ğ2/ H2/ İ2/ İ2/ J2/ / L2) (f:12 - %80)

SORU:1: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN SINIF DÜZENİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ? (ILKADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)		
SONDA: KAYNAK KULLANDIRMA AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Sınıfımızdaki kaynak kitap sayısı az ve yetersizdir.	(A2a*/ B2a/ C2a/ Ç2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(D2a) (f:1 - %7)
Okulumuzdaki bilgisayar sınıfındaki internet bağlantısından çok fazla yararlanamamaktayız.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, kaynakları nasıl kullanmamız gerektiğini açıklamaktadır.	(A2a/ B2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:10 - %67)	(C2a/ Ç2a/ D2a/ G2a/ H2a) (f:5 - %33)
Herkesin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için sınıfımızda okuma saatleri düzenlenmektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
En çok kitap okuyan öğrencilere ve en iyi ödev hazırlayan öğrencilere ödülleri verilmektedir.	(Ç2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğrendiklerimiz kalıcı olsun diye, okuduğumuz eserlerle ilgili sınıfta canlandırmalar yapmaktayız.	(B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ Ğ2a/ H2a/ K2a) (f:8 - %53)	(A2a/ F2a/ G2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ L2a) (f:7 - %47)
Gerektiğinde sınıf kitaplığında bulunan Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanmaktayız.	(E2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğretmenimiz, okuduğumuz kitaplara ilişkin bize sorular sormaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ K2a/ J2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, TV’de, gazetelerde yer alan önemli olaylarla ilgili çalışmalar yapmamızı istemektedir.	(E2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğretmenimiz, olaylarla ilgili gözlemler yapmamızı istemektedir.	(E2a/ İ2a) (f:2 - %13)	(A2a/ B2a/ Ç2a/ C2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)
Öğretmenimiz, sınıfta ara sıra kitap tanıtları yapmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(J2a) (f:1 - %7)
(*Kodların Açıklaması: A: Okul Kodu, 2: Türkçe Dal Öğretmeni, a: Öğrenci (Örnek Okunus: A2a : A Okulunda görev yapan Türkçe Dal Öğretmeninin Öğrencisi)		

SONDA: YERLEŞİM DÜZENİ AÇISINDAN,		
	<i>AYNI FİKİRDE</i>	<i>FARKLI FİKİRDE</i>
Sınıfların kalabalık olması, sınıf içindeki etkinliklerimizi zorlaştırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sınıfların kalabalık olması, bizleri rahatsız etmekte ve derse karşı ilğimizi olumsuz etkilemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sınıftaki yerleşim düzeni arka arkaya dizilen sıralar şeklindedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sınıftaki yerleşim düzeni bizim birlikte öğrenmemizi engellemektedir.	(A2a/ B2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(Ç2a) (f:1 - %7)
Sınıftaki yerleşim düzeni geniş bir öğrenme alanının oluşumunu engellemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA:ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN SERGİLENMESİ AÇISINDAN,		
	<i>AYNI FİKİRDE</i>	<i>FARKLI FİKİRDE</i>
Öğretmenimiz, öğrencilerin hazırladıkları güzel şiir ve kompozisyonları sergilemektedir.	(Ç2a/ D2a/ E2a/ G2a/ H2a/ İ2a/ J2a) (f:7 - %47)	(A2a/ B2a/ C2a/ F2a/ Ğ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:8 - %53)
Öğretmenimiz, öğrencilere ürünlerini anlattırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ F2a/ G2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:9 - %60)	(Ç2a/ D2a/ E2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a) (f:6 - %40)
Sergilenen eserlerimiz bizi daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sergilenen eserler dikkatimizi çekmektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, sınıf kitaplıklarını geliştirmeye çalışmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)	(G2a/ Ğ2a) (f:2 - %13)

SORU:2: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN ÖĞRENME İKLİMİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ? (II.KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)		
SONDA: DEMOKRATİK BİR ORTAM SAĞLAMA AÇISINDAN,		
	<i>AYNI FİKİRDE</i>	<i>FARKLI FİKİRDE</i>
Öğretmenimiz, sınıfta alınan kararlarda öğrencilere de söz hakkı vermektedir.	(B2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ H2a/ K2a) (f:6 - %40)	(A2a/ C2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ İ2a/ J2a/ L2a) (f:9 - %60)
Öğretmenimiz, sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır.	(C2a/ E2a) (f:2 - %13)	(A2a/ B2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)
Öğretmenimiz herkesin düşüncelerine saygı göstermektedir.	(A2a/ L2a) (f:2 - %13)	(B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)

SONDA: İLETİŞİM VE MOTİVASYON SAĞLAMA AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, bizi ödüllendirerek derse katılmamızı sağlamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)	(G2a/ I2a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, sınıf içi iletişimin uygun olması için çaba göstermektedir.	(A2a/ B2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)	(C2a/ Ğ2a) (f:2 - %13)
Öğretmenimiz, bizim ihtiyaçlarımız doğrultusunda ders işlemektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Rahatça konuşabilmekteyiz.	(B2a/ D2a/ H2a/ I2a/ J2a/ K2a) (f:6 - %40)	(A2a/ C2a/ Ç2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ İ2a/ L2a) (f:9 - %60)
Hata yapsak bile korkmamaktayız.	(Ğ2a/ I2a) (f:2 - %13)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)
Öğretmenimiz, bize değer vermektedir.	(A2a/ B2a/ D2a/ G2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:10 - %67)	(C2a/ Ç2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a) (f:5 - %33)
Sınıftaki sorunların çözümünde önerilerimiz dikkate alınmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(G2a) (f:1 - %7)
Öğretmenimiz, bize rehberlik etmektedir. Neyi nasıl yapacağımız konusunda bize bilgiler vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: TAKIM HÂLİNDE ÖĞRENMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, öğrencilere küme çalışmaları yaptırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(G2a) (f:1 - %7)
Öğretmenimiz, küme üyelerinin birbirlerini desteklemelerini istemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, grup halinde öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.	(Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a) (f:6 - %40)	(A2a/ B2a/ C2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:9 - %60)

SONDA: ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, tek yönlü düşünmememiz gerektiğini söylemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, her okuduğumuzu sorular sorarak okumamız gerektiğini ve ezberleyerek öğrenmenin kalıcı olmadığını belirtmektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, olay ve olguları algılamak için onların sorgulanması gerektiğini belirtmektedir.	(C2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)

SORU:3: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENME SÜRECİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ? (ILKADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

SONDA: BİREYSEL FARKLILIKLARA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLER KULLANMA AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, seviye gruplarına uygun yöntem ve teknikleri kullanarak ders işlemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders işlemektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YAŞAMLA BAĞDAŞTIRILMASI AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, öğrendiğimiz bilgilerin nerede kullanılacağını söylemektedir.	(İ2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğrendiğimiz bilgileri, nerelerde kullanılacağını öğrendiğimizde dersi daha iyi ve dikkatli bir şekilde dinlemekteyiz.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)	(E2a/ İ2a) (f:2 - %13)

SONDA: ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN SAĞLANMASI AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, öğrencilerin etkileşim içinde olmalarına önem vermektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Etkileşim içinde olmamız daha iyi öğrenmemizi ve kendimize güven duymamızı sağlamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(G2a) (f:1 - %7)
Derslerde daha çok öğretmenimiz aktif durumdadır. Dersi sürekli kendisi anlatmaktadır. Bize çok az görev düşmektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ K2a/ L2a) (f:11 - %73)	(E2a/ G2a/ İ2a/ J2a) (f:4 - %27)

SONDA: AKTİF UYGULAMALAR YAPTIRILMASI AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, öğrencilerin pasif bir dinleyici olmamalarını istemektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Öğretmenimiz, derste aktif olmanın ön şartının derse hazırlıklı gelmek olduğunu vurgulamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

Sonda: Velilerin bilinçlendirilmesi açısından,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Velilerimiz, okula ve eğitime karşı ilgisizdir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz ailemizi bilgilendirmeye çalışmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, bizi sadece yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirmektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Öğretmenimiz, sınavların yanı sıra performansımızı da dikkate almaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SORU:4: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN EĞİTİM TEKNOLOJİSİNDEN VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN YARARLANMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ? (IL.KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)		
SONDA: EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, derslerde ders araç ve gereçlerinden yararlanmaktadır.	(C2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Kullanılan araç ve gereçler dersi daha etkili hâle getirmektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sınıf içi teknoloji kullanımı sınırlıdır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Araç ve gereçler etkin kullanılamamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ E2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Okulumuzun imkânları iyi ama derslerde yeterince araç gereç kullanılmamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINI KULLANDIRMA AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, okul dışı çalışmalar vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, kütüphaneye üye olmamızı istemektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Öğretmenimiz, bizi ara sıra tiyatroya götürmektedir.	(E2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ I2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)

**SORU:5 TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN ÇOKLU ZEKÂ İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?
(II.KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)**

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, konuyu öğrenemeyenler için tekrarlamaktadır.	(A2a/ B2a/ D2a/ C2a/ Ç2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, dersi her öğrencinin anlayabileceği şekilde birkaç açıdan anlatmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: FARKLI ZEKÂ TÜRLERİNE YÖNELİK PLANLAMA YAPMA AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz genel olarak derste zamanı çok iyi ayarlamaktadır.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)

**SORU:6: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?
(II.KADEME ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)**

SONDA: ÖĞRENCİLERE GÖREV PAYLAŞIMI YAPMA AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, ara sıra küme çalışması yaptırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, görevlerimizi paylaştırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, sorumluluklarımızı açıklamaktadır.	(B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:13 - %87)	(A2a/ L2a) (f:2 - %13)

SONDA: ÖĞRENCİLERE BECERİLERİNE GÖRE UYGULAMALI ÖDEVLER VERME AÇISINDAN,

	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, öğrencilere seviyelerine göre ödevler vermektedir.	(Ğ2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğretmenimiz, öğrencileri seviye gruplarına ayırmaktadır.	(Ğ2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)
Öğretmenimiz, uygulamalı ödevler vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, genelde her öğrenciye aynı ödevi vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SORU:7: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN ÖĞRENİLENLERİN SORGULANMASI İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?		
SONDA: ÖĞRENCİLERE ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Sınavlardan önce konuları ezberleyerek sınava girmektediriz.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, konuyu çok tekrar ettiğimiz takdirde öğrenebileceğimizi söylemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Sınavlardan sonra ezberlediğimiz bilgilerin çoğunu unutmaktayız.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ İ2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: ÖĞRENİLENLERİN YETERLİLİĞİNİN SINANMASI AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, konuları ne ölçüde öğrendiğimizden çok konuları bitirmeye önem vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(E2a) (f:1 - %7)
Öğretmenimiz, niye öğrenemediğimizi sormaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, öğrenilemeyen konuyu tekrar açıklamaktadır.	(B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ İ2a/ İ2a/ J2a) (f:12 - %80)	(A2a/ H2a/ K2a) (f:3 - %20)

SORU:8: TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİZİN ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA İLE İLGİLİ UYGULAMALARINI NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?		
SONDA: ÖĞRENCİLERİN ÖDÜLLENDİRİLMESİ AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, bizi sık sık ödüllendirmektedir.	(B2a/ K2a) (f:2 - %13)	(A2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ L2a) (f:13 - %87)
Öğretmenimiz, bizi ödüllendirmekten çok cezalandırmaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(E2a) (f:1 - %7)
Öğretmenimiz, derste sessiz ve hareketsiz durmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()

SONDA: ÖĞRENCİLERE ARAŞTIRMA PROJELERİ VERİLMESİ AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, bize araştırma projeleri vermektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğrendiğimiz, konuyu araştırarak öğrenmenin unutmamızı önleyeceğini söylemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)	()
Öğretmenimiz, araştırmayı yorumlamamızı istemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(E2a) (f:1 - %7)
Öğretmenimiz, grup üyelerine verilen proje ödevlerindeki sonuçları paylaşmamızı istemektedir.	(E2a) (f:1 - %7)	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)

SONDA: ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM KAYITLARININ TUTULMASI AÇISINDAN,		
	AYNI FİKİRDE	FARKLI FİKİRDE
Öğretmenimiz, gelişim düzeyimizi takip etmektedir.	()	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ E2a/ F2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ Î2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:15 - %100)
Öğretmenimiz, bizimle ilgili bilgileri çok iyi kaydetmemektedir.	(A2a/ B2a/ C2a/ Ç2a/ D2a/ F2a/ İ2a/ G2a/ Ğ2a/ H2a/ İ2a/ J2a/ K2a/ L2a) (f:14 - %93)	(E2a) (f:1 - %7)