

**T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YENİ
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI
SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Metin BULUT

İZMİR

2010

i

**T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YENİ
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI
SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Metin BULUT

**Danışman
Dr. Hale SUCUOĞLU**

İZMİR

2010

ii

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, yenilenen İlköğretim Programlarının uygulanması sürecinde, karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığı ve yararlandığım eserlerin kaynaklardan gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../ 01 / 2010

Metin BULUT

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne ' ne

İşbu çalışma, Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Hale SUCUOĞLU

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

.....

Prof. Dr. h.c.İbrahim ATALAY

Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON

MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No :

Konu Kodu :

Üniv.Kodu :

Tezin Yazarının

Soyadı: BULUT

Adı: Metin

Tezin Türkçe Adı; İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, yenilenen İlköğretim Müfredat Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi.

Tezin Yabancı Dildeki Adı : The evaluation of the problems which primary school supervisors had in applying of revised schedules of primary school programme.

Tezin Yapıldığı

Üniversite :Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü:**Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Yıl:**2010

Tezin Türü: 1.Yüksek Lisans (x)

2.Doktora

3.Tıpta Uzmanlık

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı:

Referans sayısı :

Tez Danışmanının

Ünvanı: Dr.

Adı: Hale

Soyadı: SUCUOĞLU

Türkçe Anahtar Sözcükler :

1. İlköğretim Okulu Ders Programı

2 Uygulamada Yaşanan Sorunlar

İngilizce Anahtar Sözcükler :

1. Primary School Lesson Schedule

2. The Problems in Progress

TEŐEKKÖR

Bu araştırmanın geekleŐtirmemde bana yol gÖsteren ve ihtiyacım olan her tÖrlÖ desteği sunan, tecrÖbelerini benimle paylaŐan tez danıŐmanım Sayın Dr. Hale SUCUOğLU'na,

Eğitim hayatım boyunca beni yetiştiren ve her konuda yardımlarını esirgemeyen yolumu aydınlatan değerli hocalarıma,

AraŐtırmam için gerekli olan Ölçeklerin okullarda uygulanmasını sağlayan İzmir İl Milli Eğitim MÖdÖrlÖğü'ne ve İlçe Milli Eğitim MÖdÖrlÖklerine, Ölçekleri okullarında uygulayan okul yÖneticilerine, Ölçekleri samimiyetle dolduran meslektaŐlarıma ve veri analizi ve yorumlamada bana yardımcı olan arkadaŐıma,

BÖtÖn hayatım boyunca, benim için birçok fedakÖrlÖkte bulunan, beni bugÖnlere getiren anne babama, bu yoğun sÖrete bana her zaman destek olan sevgili eŐime ve biricik kızım Aslı'ya

Sonsuz teŐekkÖrlerimi sunarım...

Metin BULUT

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iii
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	iv
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLoların LİSTESİ	vii
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem durumu	1
Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler	5
Yapılandırmacı Felsefe.....	9
Yapılandırmacı Yaklaşım	12
Öğrenme Öğretme Süreci.....	17
Öğretim stratejileri.....	18
Ölçme ve Değerlendirme	20
2001 ve 2005 Programlarının Karşılaştırılması	23
Araştırmanın Amacı ve Önemi	39
Problem Cümlesi.....	40
Alt problemler.....	40
Sayıtlar.....	41
Sınırlılıklar	42
Tanımlar.....	42
Kısaltmalar.....	42

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	43
------------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	49
Araştırma Modeli.....	49
Evren.....	50
Örnekleme	50
Veri Toplama Araçları.....	53
Yapılandırıcı Yaklaşımı Değerlendirme Ölçeği	51
Kişisel Bilgi Formu.....	52
Araştırma Verilerinin Toplanması.....	52
Araştırma Verilerinin Çözümü ve Yorumu	52

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	53
1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4. Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
5. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
6. Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	59

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	59
Sonuçlar	62
Tartışma	63
KAYNAKÇA	65
EKLER.....	73
Uygulama Ölçeği	74
İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	75

Tabloların Listesi

Tablo 1 Öğretim Stratejileri	18
Tablo 2 Türkçe Eski Programı ile Türkçe Yeni Programının Karşılaştırılması.	26
Tablo 3 Sosyal Bilgiler Eski Programı İle Sosyal Bilgiler Yeni Programının Karşılaştırılması.....	28
Tablo 4 Fen Bilgisi Eski Programı ile Fen ve Teknoloji Yeni Programının Karşılaştırılması	29
Tablo 5 Matematik Eski Programları ile Matematik Yeni Programlarının Karşılaştırılması.....	31
Tablo 6 Hayat Bilgisi Eski Programları ile Hayat Bilgisi Yeni Programlarının Karşılaştırılması.....	35
Tablo 7 Katılımcıların Görevlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yenilenen programlara İlişkin Görüşleri.....	53
Tablo 8 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yenilenen Programlara İlişkin Görüşleri.....	54
Tablo 9 Katılımcıların Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yenilenen Programlara İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 10-Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri.....	56
Tablo 11-Katılımcıların İdari Görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri	57
Tablo12-Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Seminere Katılıp katılmamasına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri.....	58

ÖZET

Gün geçtikçe karmaşıklaşan ve güçleşen toplum yapısına kolaylıkla uyum sağlayabilecek, çağın gereklerini yerine getirebilecek, toplumsal gereksinimlerini karşılayabilecek bireyler yetiştirmek amacı ile MEB, geçerliliğini ve önemini yitirdiği ve aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı görülen geleneksel eğitim sisteminin yerine, uzun araştırmalar ve çalışmalar sonucunda Eğitim Sisteminde büyük bir atılım sayılabilecek Yapılandırmacı Yaklaşım Modelini ve bu modeli temel alan yeni ilköğretim programını uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşım Modeli ile çağın gereklerini yerine getirmeye uygun, toplum yapısına kolaylıkla adapte olabilecek bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Bu çalışmada ilk defa 2005–2006 yılında uygulanmaya başlanan Yapılandırmacı Yaklaşım ve yeni programlara yönelik İlköğretim Okulu yöneticilerinin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İline bağlı Buca, Balçova Bornova, Konak, Karabağlar, Gaziemir ve Menderes ilçelerinde tabakalama yöntemi ile seçilen 51 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 230 yönetici (Müdür, Müdür Yard.) oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için, yapılandırmacı öğretim programlarına yönelik, İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacı ile Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek ile elde edilen verilerin istatistik analizleri SPSS programı ile yapılmıştır. Alt problemlerin istatistiksel analizinde t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova ve Scheffe) testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucuna göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler yapılandırmacı öğretim programını genel olarak olumlu bulmuşlardır. Yapılandırmacı öğretim programını öğrenciyi ezbercilikten kurtarıp araştırmaya yönelttiği, sınıf ortamında öğrencinin aktif, öğretmenin sadece rehber olmaya yönelttiği görüşüne katılmaktadırlar.

Bunun yanında okulların alt yapı yetersizliklerinin, araç, gereç ve kullanılacak materyallerin temin edilmeme riski, zorluğu, kalabalık sınıflar, sınıflardaki oturma düzeninin

uygun olmayışına dikkat çekip, program etkinliklerinin uygulanması konusunda bu etkenlerden dolayı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan yöneticiler, yapılandırmacı öğretim programının, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin, sosyal gelişimini hızlandıracağı, görüşüne katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan yöneticiler, yapılandırmacı öğretim programının başarıya ulaşmasında, okul yönetiminin desteğinin, okul aile Birliği, okul yönetimi ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşüne katılmaktadırlar

ABSTRACT

Ministry of Education has implemented the Constructivist Approach Model considered great development in the educational system and the new primary education program based on this model instead of the traditional education system as a result of long research and study in order to train individuals who will be able to adapt easily social structure and accomplish requirements of the age and meet social needs. On account of the fact that the traditional education system has lost validity and importance and has been considered to be insufficient to meet the needs of society.

The purpose of this study is to state the point of view of the primary school principals related to the Constructive Approach Model and new programs beginning to apply in the first time in 2005-2006. The research sample was composed of 230 the primary school principals and assistant directors ,chosen by using the stratification method, working at 51 primary schools in Buca, Balçova, Konak, Karabağlar, Gaziemir and Menderes in İzmir. Likert- type scale of five ratings which were proven by Çınar Teyfur (2005) as reliable and valid in order to define the primar schools principals' point of view related to the Constructivist Approach Model was used to collect the research data .

SPSS package program was used to analyze the data. Furthermore t-test, One- Way Annova and Scheffe test were applied to define statistical analysis of sub- problems.

The major finding of this study is that the principals in the primary schools generally has approved The Constructivist Curriculum. Most of the principals has agreed that the curriculum guides students to search instead of memorizing, thence the students becomes active while the teachers becomes a guide.

Besides it was specified that some problems took placed in the implementation phase of the program and the problems were resulted from crowded classrooms, inadequated tools, insufficient material and inappropriate seating in classrooms.

The principals has confirmed that The Constructivist Curriculum make fun educational activities and quicken social development of the students. Furthermore The principals has agreed the necessity of the support of the school management and healthy communication between teachers, the School Management and the Parent- Teacher Union

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

Problem Durumu;

Toplum olarak baş döndürücü bir hızla gelişen, değişen bilgi çağı olarak da adlandırdığımız bir süreçte yaşamaktayız. Her geçen gün karmaşıklaşan ve zorlaşan toplum yapısına sağlıklı olarak uyum sağlayabilmek için yeni bilgiler edinmenin yanı sıra bu bilgilere ulaşmada yeni yollar öğrenme zorunlu ihtiyaç haline gelmiştir. Sürekli artarak devam eden bilgiye ulaşma isteği ve ihtiyacı bireylerin kendilerine sunulan bilgileri yorumlamaları, anlamlandırmaları ve sonucunda da buna bağlı olarak yeni bilgiler üretmelerini gerekli kılmaktadır.

Sağlıklı bir toplum yapısının oluşması için, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevlerin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç vardır. İnsanoğlunun varlığını sürdürmesi savaşmasına, kendini sürekli yenilemesine bağlıdır. Beslenme ve üreme, fizyolojik yaşam için ne ise eğitimde toplumsal yaşam için odur (Dewey 1996).

Bir toplumun ilerlemesi ve sürekliliği için gerekli olan gençlerin davranış ve tutumlarındaki gelişme, onlara bilgi, inanç ve duyguların doğrudan aktarılması ile gerçekleşemez. Bu ancak, çevrenin aracılığı ile olur. Çevre, eyleme geçen canlının özellikleri ile ilgili koşulların tümüdür. Sosyal çevre, toplumdaki tüm yaşantı ve çalışmalardır. Çevre, bireyin ortak yaşantıları paylaşması bakımından gerçek bir eğitici. Toplumun karmaşıklığı arttıkça, yeni yetişenleri geliştirecek özel bir çevre oluşturma zorunlu hale gelmektedir (Dewey, 1996). İdeal çevre, yetişkin baskısı ve sosyal tüzük olmadan öğrenenin cesaretlendirildiği ve desteklendiği ortamdır (Vadeboncoeur, 1997).

Değişime ayak uydurmada pasif olan öğrenen, demokratik bir toplumda girişimci olmanın ya da sorumluluk almanın ne demek olduğunu bilemez. Toplumsal yapı ve işleyişte, kültür içeriğinde ve toplumlararası ilişkilerde meydana gelen değişimler, toplumdaki olanakları ve ihtiyaçları değişik hale getirmektedir. Toplumda yaşayan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da sürekli değişmektedir (Ertürk, 1981). Her birey sürekli ve etkin olarak, yeni yaşantılarını ışığında kendin yeniler (Abbott ve Ryan, 1999). Kendini yenileme ihtiyacını gerçekleştirmek için bilimsel yöntemi yaşantılara uygulanması gerekmektedir.

Bilimsel yöntemin yaşama uygulanması, değişme olgusu karşısında problem çözücü olmayı, bilimsel yöntemi yaşamın ve toplumun çeşitli alanlarına uygulama alışkanlık ve gücünde olmayı gerektiren, değişmeyi kontrol tutumudur (Ertürk 1981). Bilim, nesnel bilgi üretme sürecini değil dünyanın göreliliğini temel alan bir süreçtir. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında değişmez. Tek doğru yoktur; çoklu gerçeklikler vardır. Pozitivist anlayışa göre gerçeklik; değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşimi içeren karmaşıklıktır. Karmaşık toplumsal süreçler toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklanamaz. Bireyler, dış dünyaya uygun davranışlar konusunda yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyenler değil anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Birey, bilgiyi yorumlar ve oluşturur (Yıldırım ve Şimşek 1999) Toplum içinde bireylerden yaşamları boyunca öğrendikleri bilgileri anlamaları, yorumlamaları, bu bilgileri yeni bilgiler üretmede kullanmaları beklenmektedir. Bunun sonucunda bilgileri anlamlandıran, soran, sorgulayan, düşünen sorunlara çözüm üretebilen, bilimsel düşünceye önem veren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Geçmiş yıllardan günümüze dek, bireyin bilgiye en kısa ve en kolay yoldan ulaşma, bu bilgileri yaşantılarında uygulayabilmeleri için uzun süren çalışmalar, araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların, araştırmaların çoğunluğunda; bireyin bilgiyi doğrudan öğretmenden alan, ezberleyen ve bu bilgileri karşılaştığı problemlerin çözümünde olduğu gibi kullanan bireylerin yetişmesine neden olan geleneksel yaklaşımların yerine, öğrenme sürecine aktif olarak katılan, öğrendiği her bilgi üzerinde düşünen, sorgulayan, problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştiren yeni yaklaşımların gerektiği vurgulanmaktadır.

Toplumun bireylerini yetiştirme ve başarılı bir yaşama hazırlama ile yükümlü olan okullarımız, geleneksel eğitim sistemi ile bu işlevini yerine getirememekte, çağdaş toplumların ihtiyaçlarına hizmet edecek bireyler yetiştirememektedirler (Açıkgöz, 2004).

Öğretmeni merkez alan geleneksel yaklaşımlarda öğrencin sadece verilen bilgiyi alması ve ezberlemesi istenir. Verilen bilginin içeriği, niçin, nasıl aldığı önemsenmez. Öğrenciden bilgiyi anlamlandırması ve içselleştirilmesi beklenmez. Bu yaklaşımlarda bireysel farklılıklar, zekâ, öğrenme hızı ve özel yetenekler göz ardı edilmektedir.

Geleneksel yaklaşımlardaki olumsuzluklar, yeni yaklaşımların doğuşunu beraberinde getirmiştir. Öğrenmenin daha kolay olduğu, bilginin kalıcı hale geldiği ve etkin kullanıldığı, öğretim yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı, Tam Öğrenme Modeli, Buluş Yolu ile Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Yaratıcı Düşünme, Yaşam Boyu Öğrenme ve benzeri kuramlar bu amaç için geliştirilmiş bazı öğretim yöntem ve tekniklerini dile getirmiştir. Yapılan araştırmalarda bu yöntemlerin etkinlikleri belirlenmiş ve geleneksel yöntemlerle aralarındaki farklar gözler önüne serilmiş, çoğu kez geleneksel yöntemlerden daha etkili oldukları gözlenmiştir (Taşkın, 2008). Geleneksel yaklaşımların günümüzde toplumsal ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması, yeni eğitim yaklaşımlara olan gerekliliği artırmaktadır.

Geleneksel yaklaşımların uygulanması sürecinde yaşanan olumsuzlukların giderilmesi için program geliştirme çalışmaları yoğun bir şekilde devam etmektedir. Okullarda ezber dayalı eğitime son vermeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı, Yapılandırmacı Yaklaşım Modelini temel alan program geliştirmiş ve 2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot bölge olarak seçilen 9 ilde 120 ilköğretim okulunda 4 ve 5. sınıflar düzeyinde uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda bu illerden gelen görüşler doğrultusunda program yeniden gözden geçirilmiş, 2005–2006 eğitim öğretim yılında 4 ve 5. sınıflarda ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Kalender, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım modelini temel alan programa göre; yeni hazırlanan müfredat programları, içeriğine göre ders kitapları hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır. Yenilenen ders programlarına göre bireyler (MEB, 2004).

- Yeniliklere karşı eleştirel ve sorumlu tutumlar geliştirmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirir.

- Çeşitli bireysel ve sosyal bağlamlarda, bilimsel keşfin gelişimini, teknolojik değişimi, geçmişten günümüze insanların bilgi ve anlayışlarında meydana gelen değişimleri anlar.

- Programlar ile ilgili meselelerde çeşitli değerlerin, bakış açılarının ve kararların farkında olur, sorumlu bir şekilde hareket eder.

- Bilimsel süreçleri ve teknolojik çözümleri sorgulayarak araştırır.

Programların tanıtımı için ilköğretim müfettişleri ve pilot uygulama yapılan okullarda çalışan öğretmenler görevlendirilmiştir. Bir yıl boyunca yapılan çalışmalar 2005–2006 eğitim öğretim yılı başında yapılan seminer çalışmalarında öğretmenler ile paylaşılmış, yeni programlar tanıtılmış ve uygulamaya yönelik bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Yapılan tanıtım çalışmalarından öğretmen ve yöneticiler özellikle programın uygulanmasına yönelik bilgileri alamadıkları yönündeki şikâyetlerini dile getirmişlerdir (Kalender, 2006).

Bunun yanında öğretmenlere ve yöneticilere programın uygulanış şekli ile ilgili de kapsamlı bilgi verebilecek yeteri kadar kaynak kitap verilmemiştir. Öğretmenlerden internet üzerinde verilen plan örneklerini ve uygulanabilecek etkinlik örneklerini, inceleyerek kendi plan etkinliklerini hazırlamalarını istemiştir. Bu durumda da aklında zaten programa dair birçok problem olan öğretmen ve yönetici için zaman zaman daha da içinden çıkılmaz bir durum yaratmakta ve programın uygulanma koşulları ve sonuçları üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Bu nedenle ön bilgileri eksik olan, gerekli hazırlık dönemini yeterince alamamış, uygulamaya yönelik yeterli örnekleri inceleme olanağı bulamamış, yeni programla birlikte dersleri alışılmış sistemden çok farklı bir süreç içerisinde işleyecek ve uygulayacak olan öğretmen ve yöneticiler bu sürecin her evresinde farklı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Buna bağlı olarak da programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesi ve bu sorunların giderilerek amaçlara uygun bir eğitim öğretimin gerçekleşmesi gerekmektedir.

Programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenler

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir.

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli, üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır (M.E.B, Ankara 2001)

Dünyada bilginin önemi hızla artarken,”bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi, toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hakim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşum sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri de bulunmaktadır (M.E.B, 2001). Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu nedenle gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, İnsan kaynaklarına ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır(MEB, 5 Yıllık Kalkınma Planı, 2000). Nitelikli işgücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır.(M.E.B, Ankara,2001)

Avrupa birliğine üyeliğini bir devlet politikası haline getirmiş olan ülkemiz, gerek “Kalkınma Planlarında” gerek AB ‘ye sunduğu “Ulusal Programlarında” eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması konusunu, kısa ve orta vadeli önceliklerinde önemle vurgulamıştır. Günümüzde ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde okullaşma oranı AB ülkelerinde yüzde 100’e ulaşmış olduğu halde, bu oran 1999–2000 öğretim yılı itibari ile ülkemizde ilköğretimde yüzde 87,6, ortaöğretimde ise yüzde 59,4’tür. Yüksek öğretimdeki okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama yüzde 43 iken bu oran ülkemizde yüzde 29 seviyesindedir. Toplam eğitim harcamalarının GSMHA’ ya oranı AB ülkeleri için yüzde 5, OECD ülkeleri için ortalama yüzde 6, ülkemizde ise 1999, yılı itibari ile yüzde 3,9 dur (Ulusal programlar, Ankara, 2001). Bu durumla eğitimimizin kalitesi ve uluslar arası geçerliliğinden söz etmek mümkün değildir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileride olduğu halde, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojiadaki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar. Gelişmiş ülkeler eğitimlerini, “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımı ile, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözetilen olarak tanımlamaktadırlar. (ttkb,Meb.gov.tr).

Ülkemizde de eğitime olan talep, bütün bu değişimlerin ve gelişimlerin doğrultusunda artış göstermektedir. Ülkemizde toplumsal yapının her alanında önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi için etkili bir eğitim modelini oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmalar ve araştırmalar eğitim sistemimizin fikri alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu neden ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirilmesi tasarlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının Yeni İlköğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına, Bakanlığın ve üniversitelerin mevcut araştırma bulgularını temel alarak çalışmalara başlamıştır. Son 10 - 15 yıllık dönem içinde bakanlığın çeşitli birimlerince yapılan çalışmalar, üniversitelerce yürütülen lisansüstü tez çalışmaları, eğitimle ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler, öğretim programlarında değişimin-dönüşümün zorunluluğunu işaret etmiştir. İlköğretimde program değişikliğinin gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2001)

1- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması.

2 - Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak.

3 - Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı.

4 - Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı.

5 - Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması.

6- Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeni ile konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi.

7- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması.

8- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması.

9- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması.

10- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan – sekizinci sınıfa her bir dersin içinde kavram bütünlüğünün olmaması.

11- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması.

12- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması.

13- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi.

14- Çocuklarımızın, ülke çapında yada uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi. (meb.2001).

Bütün bunlar, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, ilköğretim programlarının içerik ve eğitim öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması, her düzeyde önemle vurgulanmaktadır. Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, bilim ve teknolojiye vb. alanlarda önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Bu hareketliliğin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitimden beklenen fonksiyonları şöyle sıralamak mümkündür (MEB, 2001)

- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması.
- 2- Çocuğun okul aracılığı ile toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması.
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi.
- 4- Toplumda dikey hareketliliğinin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.

Eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonlarının yerine getirilebilmesinin ön şartları şöyle özetlenebilir;

- Öğretim programlarının yenilenmesi.
- Öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması.
- İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması.
- Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi.
- Öğretmen statüsünün yükseltilmesi.
- Anne babaların bilinçlendirilmesi.
- Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi.
- Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi

Belirtilen ön şartların eş zamanlı olarak ele alınması gereklidir. Programların çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından önceliklidir (MEB, 2001). Programların yenilenmesinde temel alınan yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesi şöyle açıklanabilir;

Yapılandırmacı Felsefe

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde hızla yayılan Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı, sanılan aksine çok eskilere dayanan , temelini Felsefe ve Psikolojiden alan bir eğitim yaklaşımıdır (Fosnot, 1992). İlk büyük yapılandırmacı olarak Socrates kabul edilir. Socrates'e göre öğretmen ve öğrenciler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli kalmış bilgileri yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar (Hilav 1990). Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin doğası ve dolayısı ile öğrenme yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993).

18.yy felsefecilerinden Descartes ve pozitivist Galileo'nun etkisinde kalan Locke ve Hume, temel sorunlarını bilginin ne olduğuna ve nasıl üretildiğine yöneterek göreliliğin ve gerçekliliğin ilkelerini formüle etmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Locke, psikolojik yapılandırıcılığın karşılaması gereken anahtar kavramları şu şekilde belirtmiştir. Bireylerin farklı yaşantıları ve farklı ilgileri olabilir. Bu nedenle bireyler aynı duruma ilişkin farklı noktaları fark edebilirler. Alışılmış yöntemde olduğu gibi mekaniklik yerine karşılaştırma ve soyutlamaya yer verilir. Bireyin fikirleri ile önceki yaşantıları arasındaki ilişki önemlidir. İnsan zihni televizyon ekranı yada tiyatro gibidir. Parlak ışık verir ama insanın bunun nasıl ve neden olduğunu bulması, önceki yaşantıları ile yeni yaşantıları arasında bağlantı kurarak düşünmesini gerektirir. Birey, bilgiyi yapılandırmada derinlemesine inceleme yapar (Akt. Phillips, 1997).

Yapılandırıcılık, Vico ve Locke gibi 19.yy felsefecisi olan Kant 'ın epistemolojisinden de etkilenmiştir. Kant'a göre bilginin oluşumu, çalışmalar ile nesnelere mantıklı analize ve birey yaşantılarının yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993).

Bir başka felsefeci Rousseau zekanın, zihni gelişimin temeli olduğunu ve öğrenenin çevresi ile etkileşiminin, anlamı yapılandırmada temel etken olduğunu vurgulamıştır (Duffy ve Cunningham, 1992). Rousseau'ya göre okuma ve ezber, öğrenenlerin etkin olmasını engeller; öğrenenleri pasifliğe ve bencillığe iter. Bu da eğitimi sıkıcı yapar ve öğrenenlerin çok şeye inanıp az şey bilmelerine neden olur. Rousseau'nun öğrencisi olan Pestalozzi (19.) de klasik eğitimin kulaklara üflediği, öğrenenleri endişeli, şaşkın ve pasif kıldığını düşünmüştür. Öğrenenler bilgiyi anlamlandırmadan ezberlemektedirler (Marlowe ve Page, 1998). Froebel, Pestalozzi' ye katılarak, bireysel farkındalığın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin ve sosyal katılımın bilgiyi anlamlandırmada önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır (Ornstein, 1988). Yapararak yaşayarak anlamlandırılan bilgi kadar hiçbir bilgi özgün ve kullanışlı değildir (Marlowe ve Page, 1998).

Öğrenenin bilgiyi yapılandırmada etkin katılımı fikrine katılan ve eğitimi “gelecek yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi” olarak gören pragmatik felsefeciler William James ve John Dewey, bilginin pasif bir şekilde alınmayacağını belirtmişlerdir (Brooks ve Brooks, 1993). 20.yy felsefecilerinden olan John Dewey'e göre klasik eğitim, problem çözmeyi ya da yansıtıcı düşünmeyi içermemekte, öğrenenler bilgiyi ezberlemekte ve materyallerin ilgisiz parçalarını ezbere kullanmaktadırlar.

Eğitimde felsefe, okulların ne için olduğuna, nasıl öğrenileceğine, hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağına cevap bulmaya yardım eder. Eğitimin hedeflerine, içerik ve organizasyonuna, öğrenme-öğretme sürecine ve genel olarak okul ve sınıflarda hangi etkinliklerin yer alacağına ilişkin bir bakış açısı sağladığından felsefenin, program geliştirme sürecinde önemli bir yeri vardır. L. Thomas Hopkins felsefenin eğitim programlarındaki önemini şu şekilde ifade etmiştir.” Felsefe geçmişteki program ve öğretme ilgili her önemli kararda yer almıştır ve gelecekteki her önemli kararın temeli olmaya devam edecektir.” John Goodlad ise programın felsefesinin bireylerin yaşantılarını, ortak duygularını, sosyal ve ekonomik geçmişlerini eğitimlerini ve inançlarını yansıttığını ifade etmiş, program geliştirmede başlangıç noktası ve program geliştirmeyle ilgili sonraki işlemlere temel olduğunu belirtmiştir (Akt. Ornstein, 1988). Hedefler, felsefi inançlara dayalı değerleri; araçlar felsefi tercihleri yansıtan süreç ve yöntemler; sonuçlar ise gerçekleri ve öğrenmeleri içerir (Demirel 2000).

Eğitimi başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi ise çağdaştır (Demirel 2000). Pragmatizm değişiklik, süreç ve gerçekçiliğe dayanır. Yaşantı ya da iş olarak hem öğrenen hem çevre değişir. Öğretme ve bilgiyi açıklama yerine öğrenme ve bilgiyi keşfedip yorumlama önemlidir. Yapılandırmacılığın dayandığı varoluşçulukta, bireyler gerçekleri kendileri oluştururlar ve bu gerçekler onlar için anlamlıdır. Gerçek, bireyle doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle gerçeği insandan bağımsız olarak görmek mümkün değildir. İnsanların deneyimleri ve o deneyimlerin kendileri tarafından nasıl yorumlandığı önemlidir (Yıldırım ve Şimşek 1999). Öğrenenler, birçok öğrenme durumu arasından seçim yapma hakkına sahiptir. Öğrenenin yarattıklarının özü, seçimlerinin bir sonucudur ve bireyler arasında farklılık gösterir. Öğrenenler, bireysel kararlar verebilir, kendilerini tanıyabilirler. Tasarımlanan bir eğitim program, sistematik bilgileri ya da yapılandırılmış bilgileri reddeder (Ornstein 1988). Ancak varoluşçuluğun yapılandırmacılığa ters düşen yanı, bu felsefe akımının okullar için sınırlı uygulamasının olması ve toplumu göz ardı etmesidir. Yapılandırmacı öğrenme, birey ile çevresi arasındaki dinamik ilişkidir.

Daimicilik, esasicik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık felsefelerinden her biri köklerini daha önce adı geçen dört temel felsefeden alır (Demirel, 2000). İdealizm ve realizm felsefi temellerine dayanan daimicilik ve esasicik eğitim felsefelerinde, eğitim programları öğretmen merkezli olduğundan yapılandırmacılığa uygun değildir. Yapılandırmacılığın etkilendiği eğitim felsefeleri ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerine dayanmaktadır. Öğrenen, problem çözendir. Bilme, öğrenen ve bağlam arasındaki işlem olarak ele alınır. Eğitim programı bireyin deneyim ve ilgileri üzerine kurulur ve onu hayata hazırlar. Öğrenme bireyin grupta ya da bireysel etkinliğinde yer alır.

Yapılandırmacılığı etkileyen felsefecilerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalardır. Öğrenen, yaşadığı dünyasına ilişkin yorumunu kendisi yapar. Yapılandırmacı görüşlerin eğitimdeki yeri ve önemini belirlemede ve program geliştirme çalışmalarına yön vermede eğitim felsefeleri etkili olmuştur. Bu anlatımların ışığında yapılandırmacı yaklaşım şu şekilde açıklanabilir.

Yapılandırmacı Yaklaşım;

İnsanların öğrenmelerinde yaşantıları boyunca çevre ve birbirleri ile etkileşimleri sonucunda geliştirdikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları temel aldıkları, kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları süreçtir. Öğrenme; bireyin çevreyle etkileşimleri sonucu davranışlarındaki kalıcı ve izli değişimlerdir. Bilgi bütün bir şekilde bir insandan, diğer bir insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir (Piaget). Her birey var olan bilgilerini yeni bilgilerle birleştirerek, kendi anlamını üretir inşa eder. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bir bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırdığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koyar (Perkins1999). Yapılandırmacılığın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Yapılandırmacılık ” zihinsel yapılandırmanın” nın sonucu olan biliş (öğrenme)temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan ya da başka kaynaklardan elde edebilir. Ama bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı

bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993).

Bir tanıma göre yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi deneyimlerden, yaşantılardan, anlam oluşturmayla eşleştiren bir yaklaşımdır. Birey bilgiyi doğrudan almanın aksine, bilgiyi kendisi oluşturur. Bu durum ancak mevcut bilgilere, deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir. Bir bilgi ne kadar iyi bir ortamda ve iyi sunulmuş olursa olsun, öğrencilerin birtakım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirilmedikçe bilgileri gerçek anlamda öğrenmiş olmamaktadır. Bir başka tanıma göre öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu, davranışlarında, düşüncelerinde, duygularındaki değişimler sonucu oluşur. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bilişsel ve davranışsal kuramlarda da açıklanmaya çalışılmaktadır. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme zihinsel bir süreçtir. Zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu anlam verme öğrencinin kendi deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Nakiboğlu, 1999).

Yapılandırmacılık giderek popülerleşen bir bilme kuramıdır. Bazı düşünceleri eskiden dile getirilmiştir. Örneğin, bilginin bilen tarafından yapılandırıldığı düşüncesi M.Ö. 5 ve 6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından savunulmuştur. Locke'ın, doğanın insanlara yansıttığı basit düşüncelerin zihin tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü fikrinde bu noktada da iyi bir örnek oluşturmaktadır (Phillips, 1995). Kant, Jung ve Herbart gibi düşünürlerin de yapılandırmacı düşünceleri vardır. Ancak bunlar çeşitli kuramlarda yer alan tek tek düşünceler olmaktan öteye gidememiş, kalıcı bir kuram haline getirilememiştir. 20.yy, başlarında ise John Dewey ve William James kendi yapılandırmacı kuramlarını oluşturmuşlardır (Açıkgöz, 2005).

Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtmaması gerektiği gibi düşünceleri reddeder. Ancak bu kuşkuculukta olduğu gibi doğrunun olmadığı veya tekbencilikte olduğu gibi kendimiz dışında gerçeğin olmadığı anlamında değildir. Tersine gerçek vardır, ancak ona yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabiliriz (Glaserfeld, 1995).

20. yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan yapılandırmacı anlayış, bu yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Van glaserfeld gibi araştırmacıların çalışmasıyla gerçekleşmiştir. Artık öğrencilerin sadece ön kavramlar ile değil, öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri, biliş ötesi stratejileri gibi birçok yeni kavramla ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Açıkgöz, 2005).

Kant'tan etkilenen Piaget in yapılandırmacılığa büyük etkisi olmuştur. Piaget'e göre bilginin örgütlenmesi bilinçli bir zekâyâ sahip olan organizma ile çevre arasındaki etkileşimin sonucunda gerçekleşir. Piaget bu etkileşimi 'uyum kavramı ile açıklar. Yani yapılandırmacılıkta bilgi uyum sağlayıcı bir faaliyettir. Dünyayı tanımlamak için tek bir gerçek yoktur. Bir problemi çözmek ya da amaca ulaşmak için birden fazla yol olabilir (Glaserfeld, 1995). Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanalları ile edilgen olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen tarafında yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür (Açıkgöz, 2005).

Yapılandırmacılık geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklıdır. Davranış ve Biliş kuramlarının felsefi temellerini oluşturan nesnelcilik, bilen ve bilinen arasındaki ikiliğe dayanır. Başka bir ifade ile bilgi; bilenden bağımsız olarak bulunur. Bu nedenle objektif olarak değerlendirilebilir ve bireyden bireye değişmez. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez. Birey bilgiyi pasif biçimde almaz. Öğrenen birey bilgiyi etkin biçimde işler, önceki bilgiler ile bağlantı kurar, kendi yorumlarını oluşturarak kendine mal eder. Öğrenme ezberlemeye değil, öğrenmenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır (Perkins, 1999).

Günümüzde bireylerden, bilgiyi hazır olarak bulmaktan çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu ve kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını vurgular. Yapılandırmacılık, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğrenme öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan olduğu gibi aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri sürer (Fosnot, 1996).

Yapılandırmacı öğrenmede şunlar temele alınmıştır.

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşünce sürecini geliştirme, yeni fikir ve kavramların oluşturulması ile anlamı geliştirme
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Marlowe ve Page 1998).

Nesnelci ile yapılandırmacı eğitim programı karşılaştırıldığında nesnelcilikte anlam, yaşantıdan uzak olan bir dünyada var olan bir kavramdır. Yapılandırmacılıkta ise nesnelcilikte olduğu gibi yaşantı sahibi olunan bir dünya vardır ancak anlam bireyden bağımsız değildir. Öğrenen, dünyaya ilişkin anlamı bireysel olarak yapılandırır (Duffy ve Jonassen 1992). Öğrenme, öğrenene dışarıdan bilgi transferi değildir. Dünya ile ilgili bilgi, bireyin yaşantısından ileri gelmektedir. Bu yaşantı daha kapsamlı hale gelince ve derinleşince bilgi dünyanın gerçekte nasıl olduğuna benzer bir şekilde bireyin belleğinde simgeleşir. Böylece bilginin bireyde bağımsız olarak var olduğu düşünülebilir(Driscoll 1994). Öğrenenler, anlamı araştıran etkin organizmalardır. Bruner'in "Anlam insan niyetliliğini yansıtan bir girşimdir ve bağımsız olarak doğruluğu için yargılanamaz." sözü, bireyin bilgiyi bağımsız olarak yapılandırması görüşünü desteklemektedir(Akt. Driscoll 1994).

Geleneksel yöntemdeki nesnel ve kişisel olmayan bilgi ile yapılandırmacılıktaki öznel ve kişisel bilgi arasında gerçek bir fark vardır. Nesnel bilgi denetim altında düzenlenmiş, sunulmuş ve kurumsallaşmıştır. Tümüyle bilinen hakkında düşünme gereksinimi duyulmaz. Bilgi ve düşünce ise, kuşkudan veya belirsizlikten doğar. Karşıt düşüncenin oluşum nedeni, sahiplenme isteğinden çok, araştırma ve bilgiyi kavrama amacını taşır (Dewey 1996).

Eğitimde yapılandırmacılık farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Filozof D. C. Phillips (1995) etkin öğrenen, sosyal öğrenen ve yaratıcı öğrenen olmak üzere yapılandırmacılıkta üç farklı rol belirlemiştir. Öğrenen, etkin rol aldığı yapılandırmacılıkta sadece dinlemek, okumak ve rutin çalışmak yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirlerini paylaşma gibi yollarla öğrenmesini gerçekleştirir. Bireylerin karşılıklı etkileşimi önemlidir. Bilgi ve anlama, sadece bireysel olarak değil, sınıf ortamında diğer bireylerle diyalog kurarak, tartışıp fikirleri paylaşarak oluşturulur. Öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da yeniden keşfederler. Öğrenen için temel olan "etkin" rolüdür; uygulama ile genellikle sosyal ve yaratıcı roller de beraberinde gelir (Akt. Perkins 1999)

Yapılandırmacılık en genel ifade ile ;

- Gerçekliğin doğasına (Bilgi, gerçek doğaya aittir.)
- Bilginin doğasına (Bilgi, bireyin zihninde yapılır.)
- İnsanın doğasına (Anlamlar paylaşılır, işbirliği içinde çalışılır.)
- Bilimin doğasına dayanır (Bireyin etkin katılımı ile anlam yapılandırılır.)

(Wilson 1997). Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılan bu tanımlama doğrultusunda, Yapılandırmacı yaklaşım kuramına göre, hazırlanan yeni müfredat programlarının amacı şu şekilde özetlenebilir;

- Öğrenme ve öğretme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler, öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye olduğu gibi aktarılamaz.
- Öğrencilerin, öğrenme süreci öncesinde edinilmiş kişisel bilgi, görüş, inanç, tutum ve amaçları, öğrenmeyi etkiler.
- Her sınıfta farklı şekilde öğrenmeye ihtiyacı olan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, farklı öğrenme metotları ile öğrenebilirler. Bilgilerini arkadaşları ile paylaşarak içselleştirebilirler.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişen bir süreçtir. Bu yüzden, öğretim sürecinin çoğunlukla ‘öğrenci merkezli’ olması gerektiği genel kabul gören bir gerçektir.
- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından kişisel ve sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimlerde, dil ve sosyal etkinlikler nedeniyle bireylerin yapılandığı anlam kalıplarında ortak yönler vardır. Bu anlam kalıplarının olabildiğince yakınsatılması, okul ortamında da sağlanabilir.

İnsanlar dünyayı canlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirerek özümser, düzenler veya reddederler (MEB, 2005).

Öğrenme Öğretme Süreci

Eğitim öğretim alanında yapılan araştırma ve çalışmalar, öğrencilerin dersi nasıl öğrendiği ve dersi öğrenmeyi destekleyen koşullar hakkında önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, öğrencileri programlarda belirtilen kazanımları edinebilmeleri ve programın hedefine ulaşabilmesi için öğrenme öğretme süreci öğrenme ortamı, yöntem, teknik, model, öğretim stratejileri hakkında yeni anlayışların geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri mümkün olan her durumda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yönlendirilmeli, öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de ‘Yapılandırmacı Yaklaşımı’ olabildiğince yansıtılmalıdır (MEB, 2005).

Öğretim Stratejileri

Öğrencilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre yenilenen müfredat programlarında belirlenmiş olan kazanımları edinebilmelerini sağlamak için yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan öğrenciyi etkin kılan çeşitli öğretim stratejileri verilmiştir.

Öğretmen ve öğrenci merkezli olarak gruplandırılan öğretim stratejileri Tablo 1 de ayrıntılı olarak görmek mümkündür.

Tablo 1: Öğretim Stratejileri

← Öğretmen merkezli stratejiler			Öğrenci merkezli stratejiler →		
Klasik sunum	Gösterim	Tüm sınıf tartışması	Rol yapma	Proje	Bağımsız çalışma
	Hikâye anlatımı	Video gösterimi	Küçük grup tartışması (akran öğretimi)	Kütüphane taraması	Öğrenme merkezler
	Programlandırılmış birebir öğrenme	Simülasyon	Okul gezisi	Sorgulama	Programlandırılmış öğrenme
		Alıştırma yapma	İşbirliğine bağlı öğrenme	Keşfetme	Kişileştirilmiş öğrenme sistemleri
			Drama	Problem temelli öğrenme	
			Oyun oynama		

(M.E.B.,2005:14)

Öğretim stratejileri, Tablo 1 de görüldüğü gibi, bir ucunda öğretmen merkezli stratejilerin diğer ucunda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan öğrenci merkezli stratejilerin olduğu bir dağılım gösterir. Öğrenci merkezli stratejiler kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun öğrenme fırsatları sağlar.

Öğretmenler, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinmesini sağlamak için bu bölümde değinilen öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışları dikkate alarak tabloda olan veya olmayan herhangi bir öğrenme stratejisini kendileri belirleyeceklerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde uygun öğretim stratejileri seçilirken, ünite kazanımları, öğrencilerin kişilik özellikleri (ön bilgi, beceri, gelişim düzeyleri, tutum ve değerleri), öğrenilecek konu, erişilebilir kaynaklar ve ayrılan süre dikkate alınmalıdır.

Bu konudaki değişmez doğrulardan bir tanesi de sürekli aynı metotların kullanılmamasıdır. Müfredat programları uygulanırken öğrencilerin çeşitli öğrenme deneyimleri edinmesi, için farklı öğrenme ortamlarının sağlanması esastır. Öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri, etkin şekilde kullanılmalıdır. Öğretim sürecinde öğretmen rolü öğrencilere rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Öğretmen öğretim stratejileri ile ilgili olarak;

- ✓ Programın uygulanmasına elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturmalı.
- ✓ Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı.
- ✓ Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgi ve anlayışlarını açığa çıkarmak ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamak için sürekli bir arayış içinde olmalı.
- ✓ Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek uygun sınıf içi ve dışı öğrenme ortam, metot ve etkinliklerini sağlamalı ve uygulamada öncülük etmeli.
- ✓ Öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerini tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmeli.
- ✓ Tartışmaları ve etkinlikleri, her fırsatta öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmeli.

Öğrencilere yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatları verilmeli.

Öğrencilerin bir olguyu açıklamak için hipotez kurma ve alternatif yorumlar yapabilme yeteneklerini teşvik etmeli. Onlar için ‘özenilen model insan ‘olmalıdır (MEB, 2005).

Bütün bu süreçler sonunda bireyin davranışlarında istedik veya istenmedik yönde davranış değişmelerinin oluşup oluşmadığını ortaya koymak için ölçme ve bunun sonucunda da değerlendirme yapılması gereklidir. Eğitim her alanında ölçme ve değerlendirme olmak zorundadır. Aksi durumda eğitim sonucunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan eğitim programının başarıya ulaşıp ulaşılmadığı belirlenemeyecektir.

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bireylerin ya da nesnelere belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleri ile ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak, ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir. Ölçme, bir betimleme işlemidir. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 1996; Turgut, 1997).

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alma, bireyin kendine özgüllüğünü ön plana çıkararak herkesin mevcut bilgileri ile yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını savunan, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin olabildiğince çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış; ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2001).

Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme, müfredat programlarının uygulanmasında aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir.

a- Öğrencilerin işlenen konulardaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirleme.

b- Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hale getirebilmek amacı ile dönüt sağlama.

c- Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.

d- Velilere, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlama.

e- Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izleme (MEB, 2005).

2005 müfredat programında yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejileri öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaymış ve değerlendirmede bu değişime uygun biçimde yapılandırılmıştır. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkararak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandığına öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerini mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2005). Aşağıda geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri özetlenmiştir.

Alternatif Teknikler	Geleneksel Teknikler
Performans değerlendirme	Çoktan seçmeli Testler
Öğrenci ürün dosyası	Doğru – yanlış soruları
Kavram haritaları	Eşleştirme soruları
Yapılandırılmış grid	Tamamla soruları
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kısa cevaplı yazılı yoklamalar
Kelime ilişkilendirme	Uzun cevaplı yazılı yoklamalar
Proje	Soru cevap
Drama	
Görüşme	
Yazılı Raporlar	
Gösteri	
Poster	
Grup veya Akran değerlendirmesi	
Kendi kendine değerlendirme	

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türlerini kapsar. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlar.

Performans değerlendirme ve ürün dosyası başta olmak üzere alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çoğunda puanlama amacı ile dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılır. Puanlama yapmak amacı ile kullanılan dereceli puanlama anahtarları, öğrencinin bir kuram ile ilgili bilgisini ortaya koyması veya bir ödev yapması için gerekli yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir sistemdir. Öğrencilerin performanslarını tanımlayan sınırları iyi çizilmiş, belli sayıdaki kategorileri taşıyan puanlama yönergelerinin bütüncül ve analitik olmak üzere iki biçimi vardır. Bütüncül puanlama, öğrenmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını, analitik puanlama ise önce performans veya ürünün parçalarını ayrı ayrı puanlamasını sonrada bu kısmî puanları toplayarak toplam puanı hesaplamasını gerektirir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken dikkat edilecek hususları şöyle sıralayabiliriz; Alternatif teknikler daha öznedir. Yani değerlendiren kişinin, öğrencinin sunduğu esere (yazı, proje, poster) bakarken ne aradığı ve ne ölçüde gördüğü önemlidir. Tıpkı bir sanat eserinin değerlendirilmesi gibi öğrencilerin öğrendiklerini göstermek amacıyla ortaya koyduğu eserlerde farklı bakış açılarından değerlendirilebilir. Anlama birliği sağlamak için bütüncül yöntem kullanılmayacaksa öğrencilere, eserlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği, bir puanlama ölçeği ile baştan bildirilmelidir. Bu dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken amaç, her öğrenciyi aynı eser üretmeye zorlamak değil, tam aksine onların yaratıcılık ve özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan, öğrenme ve öğretim amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri ile değerlendiren kişinin de esere daha nesnel yaklaşabilmesine zemin hazırlamaktır. Bundan dolayı programın uygulanmasında başarıya ulaşılması için her bir değerlendirme etkinliğine ait dereceli puanlama anahtarının öğrenci ve velileri ile zamanı geldiğinde paylaşılacak tarzda oluşturulması şarttır (ttkb. meb. gov.). (21.10.2009)

Sonuç olarak Yapılandırmacı Öğretim Programları ölçme değerlendirme sürecinden amaçlara, öğrenme-öğretim süreçlerine, öğretim stratejilerine, yöntem ve tekniklere kadar birçok alanda yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Yenilenen müfredat programlarında nelerin değiştiiğine, eski programda nelerin olduğuna bakmak amacıyla 2001 ve 2005 programları genel hatları ile karşılaştırılmıştır.

2001 ve 2005 Programlarının Karşılaştırılması

2001 ve 2005 programları genel olarak üniteler, öğrenme alanları, amaçlar, davranışlar, kazanımlar, öğretme – öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme açısından farklılıklar göstermektedir. 2001 müfredat programında anlamlı öğrenme yerine daha çok öğrenciye bilgi yüklemeye ağırlık verilmiştir. 2005 programında ise, öğrenciye bilgi yüklemek yerine temel kavramlar verilerek bilgiyi kendisinin yapılandırması istenmiş bunun sonucunda anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanması amaçlanmıştır.

Eski programlarda öğretmenlerin sıklıkla geleneksel yöntemlere başvurduğu derslerin işleniş yöntemlerinde değişiklikler yapılmış ve derslerin işleniş çok miktarda materyal kullanımının gerektiği etkinlik temelli öğretim uygulamalarına dönüştürülmüştür. Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu, bilginin doğrudan öğretmenden öğrenciye aktarıldığı yöntemler bırakılmış, öğrencinin bizzat öğretim süreci içerisinde aktif rol aldığı, bilgiyi öğretmenin rehberliğinde kendisinin keşfetmesini hedefleyen etkinliklerle öğrenme süreci getirilmiştir. Yeni müfredat programında derslerin içeriklerinde de büyük sadeleşme gözlenirken, derslerin öğretiminde öğrencinin yaşantısıyla öğrenmesi esas alınmıştır. Öğrencinin, konunun özünü uygulanan etkinlikler yardımı ile kendisinin keşfetmesi ve günlük hayatında uygulaması hedeflenmiştir (MEB, 2001)

Öğrencilerin ve çalışmalarının değerlendirmeleri de yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni programda farklı ölçme araçlarına ve kriterlere dayandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınav durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınav durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Geleneksel ölçme araçlarının yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması ve ezberlenen bilgi değil, özümlenen bilginin değerlendirilmesi esastır (Brooks ve Brooks, 1993; Akt; Şaşan; 2002).Yapılandırmacılıkta değerlendirme, bireyin bilgiyi yapılandırmasının belirlenmesi şeklinde olmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme aracı olarak, kavram haritası, portfolyo, performans testleri, grup testleri kullanılmaktadır. Sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme sürecinin kaydı bu amaçla kullanılacak tekniklerdir (Cunningham,1991).

Yeni ilköğretim programları bütüncül ve eklektik bir programlar yaklaşımını benimseyen bir anlayışla hazırlanmıştır.Öğrencilerin eğitim -öğretim sürecindeki yaşantıları onlar için anlamlı olmadıkça, içinde yaşadıkları yakın çevreyi, ülkeyi e dünyayı daha kolay anlamayı ve algılamayı sağlamadıkça, "hayata hazırlamak" gibi bir iddia gerçek olamaz (ttkb.meb.gov.tr)

Bu programlar öğrencilerin;

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- Sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresi ile uyumlu, kişiliği gelişmiş,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, bilgi üreten ve geleceğine yön veren,
- Temel sayısal ve sözel okuryazarlık becerilerine sahip,
- Ailesine, çevresine, topluma ve ülkesine yararlı olan,

Temel toplumsal ve evrensel değerleri özümsemiş, kendisi ile barışık bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (ttkb. meb.gov.).

Türkçe Eski Programı İle Türkçe Yeni Programı'nın Karşılaştırılması (1 – 5 . SINIFLAR)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır.

Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaştıkları konularda da eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yenilenen Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile eski programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir.

Tablo 2 . Türkçe Eski Programı ile Türkçe Yeni Programının Karşılaştırılması

Türkçe Eski Programı	Türkçe Yeni Programı
<ul style="list-style-type: none">• 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi.• Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim yasası sonrası yeniden düzenlenmemesi.• 1997 yılında yayınlanan yazı öğretim programı ile bütünleşmiş olması.• Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,• Bazı hedef davranışlarının 1-5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması• Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek için hazırlandığının belli olmaması.• Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,• Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,• Dil bilgisi konularına 4 - 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi, <p>. Ölçme ve değerlendirme anlayışının</p>	<ul style="list-style-type: none">• Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.• Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.• Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.• Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır.(Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).• Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.• Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma,problem çözme,bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma,girişimcilik, Türkçe' yi doğru etkili ve güzel kullanma,metinler arası okuma,kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.• Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.• Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.

<p>geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.• Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.• Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma-sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.• Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.• Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.• Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.• Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.• Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.• Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.▪ Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.
---	---

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eski Programı ile Sosyal Bilgiler Yeni Programının Karşılaştırılması

	Eski Program	Yeni Program
GENEL HEDEFLER VE PROGRAM HAZIRLAMA SÜRECİ AÇISINDAN	4-7 sınıflar için toplam 43 genel hedef belirlenmiştir	4-8 Sınıflar için toplam 17 genel hedef belirlenmiştir.
	Sosyal bilgiler dersi yurttaşlık aktarımı olarak düşünülmüştür.	Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı (Reflective) inceleme alanı olarak sosyal bilgiler düşünülmüştür.
	İçerik ön plândadır. İçerik ön plânda tutulduğu için oldukça yoğundur.	Beceri kazanmak ön plândadır. Becerilerin kazanılıp, kullanılmasını esas aldığı için beceriler hedefler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Programda ayrıca içerik bölümü oluşturulmamıştır. Kazanımların getirdiği içerik sınırlaması söz konusudur.
		Geniş katılımlı, sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili kişi kurum ve kuruluşlarla paylaşım halinde hazırlanmıştır. Bu çerçevede programın belirli aşamalarında alınan geribildirimler değerlendirilmiştir.
PROGRAM YAKLAŞIMI AÇISINDAN	Davranışçı anlayışı esas alır.	Yapılandırmacılık (constructivizm) merkezinde yeni bir anlayışı esas alır.
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN ROLLERİ AÇISINDAN	Öğretmen merkezli eğitimi gerektirmektedir.	Öğrenci merkezlidir
	Öğretmen olabildiği kadar içeriği aktarabilmeyi yeterli görmektedir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir
	Nesnel gerçekliğe dayalı bilen kişiden bağımsız	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıdır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİ AÇISINDAN	Öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına izin verir.	Öğrenci ve dolayısıyla da etkinlik merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini gerektirmektedir
	Bilgiyi sunma, talimatlara uyma ve geribildirim verme önemlidir.	Düşünme becerilerini ön plâna çıkararak, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğrenmeyi önemser.
		Değerlendirme öğretim süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak yapılır.

2004 Sosyal Bilgiler programı, tümüyle davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Tablo 4. Fen Bilgisi Eski Programı İle Fen ve Teknoloji Yeni Programının Karşılaştırılması (4-5)

Fen Bilgisi Eski Programı	Fen ve Teknoloji Yeni Programı	Programın Temel Özellikleri
<i>Programda anlamlı öğrenme yerine daha çok öğrenciye bilgi yüklemeye ağırlık verilmiştir. Teknoloji ile ilgili konular ele alınmamıştır.</i>	<i>Öğrenciye çok bilgi yüklemek yerine temel kavramları vererek anlamlı öğrenme amaçlanmıştır. Teknoloji ve uygulamalarıyla ilgili konulara ağırlık verilmiştir.</i>	Fen ve Teknoloji dersinde ne öğretilim? <u>Az bilgi özdür</u>
<i>Fen okur-yazarlığından sadece programın girişinde bahsedilmiş fakat program sadece bilgi kazanımlarına ağırlık vermiştir.</i>	<i>Her konu ile ilgili bilgi kazanımlarında uygun atflarla örme sağlanarak <u>fen ve teknoloji okur-yazarlığıyla ilgili çok sayıda beceri kazanımlarına</u> ağırlık verilmiştir.</i>	Niçin fen ve teknoloji öğretilim? <u>Fen ve teknoloji okur yazarlığı</u>
<i>Programın girişinde yapılandırıcı yaklaşıma sadece kısaca değinilmiş fakat öğretim programlarında kazanımların ve etkinliklerin davranışçı yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir.</i>	<i>Sadece temel felsefesinde değil öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır.</i>	Fen ve Teknolojiyi nasıl öğretilim? <u>Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı</u>
<i>Programın girişinde öğretimin öğrenci merkezli olduğu söylenmekle birlikte kazanımlar ve verilen örnek etkinlikler incelendiğinde daha çok <u>öğretmen ve programlar merkezli</u> olduğu görülmektedir.</i>	<i>Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme-öğretim etkinliklerinin tamamı öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandığına gözetmesi gerektiğinden öğretim kendiliğinden öğrenci merkezlidir.</i>	Öğretim uygulamaları açısından <u>Öğrenci merkezli öğretim</u>
<i>Birbirinden bağımsız parçalı bilgileri, ezbere bilgileri ölçmeye ve <u>konu sonu ve dönem sonu ölçmeye</u> dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmiştir.</i>	<i>Programda, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı esas alındığı için değerlendirme öğrenmenin bir parçası olarak alınmış, portfolyo ve <u>süreç değerlendirmesi</u> gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir.</i>	Ölçme ve değerlendirmede açısından <u>Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (Süreç değerlendirmesi)</u>
<i>Ünite ve konu sıralaması <u>doğrusal</u> yaklaşım esas alınarak sınıf seviyesine göre kavramların gittikçe derinliğinin artması gözetilmeden ayrı paketler halinde sunulmuştur.</i>	<i><u>Sarmallık ilkesine</u> göre temel kavram ve konular her sınıf seviyesinde öğrencinin günlük yaşam deneyimlerinin içinde işlenerek konuların derinliği ve kapsamı sınıf seviyesi yükseldikçe artırılmıştır.</i>	Konu ve kavram sıralaması açısından <u>Sarmallık ilkesi</u>
<i>Kazanımlar diğer konu alanlarıyla ilgili herhangi bir <u>ilişkilendirme</u> sözkonusu değildir.</i>	<i>Öğretim programlarında hemen hemen her kazanımda ilgili olan matematik, sosyal bilgiler gibi diğer konu alanlarına <u>açık şekilde bağlantılar</u> yapılmıştır.</i>	<u>Diğer konu alanları ile ilişkilendirmeye etkin ağırlık verme</u>
<i>Programda verilen kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde <u>bireysel farklılıkların gözetilmesi gereğinin</u> üzerinde durulmamıştır.</i>	<i>Öğrenmenin her öğrencinin zihnine bilgi paketinin aktarılması ile olmadığı, yeni bilgilerin öğrencilerin zihninde ön bilgilerine dayanarak yapılandırıldığı esas alındığı için tüm öğrenme-öğretim etkinliklerinde <u>bireysel farklılıklar kendiliğinden etkin bir şekilde gözetilmiştir.</u></i>	<u>Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme</u>

Yeni Fen ve Teknoloji programı eğitim öğretimin her yönünü ele alacak şekilde kapsamlı fakat aynı zamanda değişik koşullara uyarlanabilme açısından esnek bir tarzda hazırlanmıştır.

Tablo5: Matematik Eski Program ile Matematik Yeni Programının Karşılaştırılması. (4–5 sınıf)

Matematik Eski Programı	Matematik Yeni Programı
İlköğretim Matematik (1-5) dersi öğretim programı 1249 adet davranış içermektedir. Buna dayalı olarak yapılan öğretim ve ders kitabı yazımında tek düzelik hakim olmuştur. Öğretmen ve yazarın hareket kabiliyetinin kısıtlandığı gözlenmiştir.	Yeni programda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerileri kapsayan 368 adet kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların yapısı gereği öğrenci merkezli bir öğretimi gerektirdiğinden, öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır.
Özellikle 4. ve 7. sınıfta diğer sınıflara nazaran yoğunlaşan konuların yaygınlaştırılması gerekmektedir.	yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak gereksiz tekrarlar ayıklanmış ve konular sınıflara dengeli biçimde dağıtılmıştır.
Öğrenci merkezli yaklaşıma uygun öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin uygulama örneklerine yer verilmemiştir.	.Kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır.
Öğretimde öğrenciyi merkeze almaktan çok öğretmen merkezli bir yapıda olduğundan bilginin öğretmenden öğrenciye aktarımı sonucunda ezberci bir eğitim öğretim ortamı yaratmaktadır.	Bütün kazanımlar, araç-gereç kullanılarak somut modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikleri gerektirdiğinden, öğrenci bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenecektir.
Öğrencinin eğitim araç ve gereci kullanmasına rehberlik eden etkinliklere çok az yer verilmiştir.	.Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği veya ucuzca satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir.
Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.	Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızla gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.
Alternatif ölçme ve değerlendirmelere, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve	Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevde ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü

ödevde gereken ağırlık verilmemiştir.	olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.
Her öğrenciden aynı performansı sergilemesini isteyen, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştirmeyen, bireysel farklılıkları ve farklı çevre ortamlarını dikkate almayan bir yapıdadır.	Öğrencilerin bireysel yetenekleri, performans farklılıkları ile bağımsız düşünebilmelerini değerlendiren ve yönlendiren, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştiren, farklı çevre ortamlarına uygun öğretim yapmaya yönelik etkinliklerin plânlanması öngörülmüştür.
Matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirme de yeterli düzeye ulaşamamıştır.	Özellikle matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü işleyen konulara yer verilerek seçilen ve seçilmesi öngörülen etkinliklerdeki öğrencilerin aktif katılımları sağlanarak matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.	Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızla gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.
Alternatif ölçme ve değerlendirmelere, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevde gereken ağırlık verilmemiştir.	Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevde ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.
Matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirme de yeterli düzeye ulaşamamıştır.	. Özellikle matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü işleyen konulara yer verilerek seçilen ve seçilmesi öngörülen etkinliklerdeki öğrencilerin aktif katılımları sağlanarak matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir.

ttkb.meb.gov.tr

Yeni Matematik programı, program bütünlüğüne , öğrenci kazanımlarına, temini kolay ders araç gereçlerinin kullanımına olanak verecek şekilde hazırlanmıştır.

Hayat Bilgisi Eski Programı İle Hayat Bilgisi Yeni Programı'nın Karşılaştırılması (1.-3. sınıflar)

Hayat Bilgisi dersi çocukların çevrelerinde yaşadıkları, gördükleri ve ilgi duydukları konulardan oluşmuştur. Bunun anlamı, içeriğin her zaman çocukların gerçek yaşamıyla (örn: oyun, giyim, mutfak, okul) ilişkilendirilmesi gereğidir. Yeni Hayat Bilgisi Dersi yeni Programında, çocuğun bir birey olduğu, toplum ve doğa içinde yaşadığı geçeceğinden hareketle birey, toplum ve doğa öğrenme alanları belirlenmiştir.

Hayat Bilgisi dersi çocukların yaşamı bir bütün olarak ve çocuk gözüyle algılamaları temeline dayandırılmıştır. Bunun anlamı, çocukların doğal öğrenme ortamlarında konu alanlarını birbirinden ayrılmaması gereğidir. Çocukların doğal öğrenmeleri ilginç bir konu alanı ile ifade edilmeye daha elverişlidir. Hayat Bilgisi Dersi yeni Programında, birey, toplum ve doğa konu alanları birbirinden ayrılmayarak, üç sınıf için üç ana tema belirlenmiştir ki bunlar “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün Bugün Yarın” temalarıdır.

Hayat Bilgisi dersi çocukların değişik yaşlarda farklılaşan ilgi ve gereksinimlerini her çocuğun parmak izi kadar özel olduğunu gerçeğini dikkate almaktadır. Bunun anlamı, çocukların bireysel ve toplumsal yaşam gerçeklerini anlamaları, kendileriyle ve toplumla uyum içinde yaşamayı öğrenmeleri gereğidir. Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programında, önce çocuğun kendini tanıması ve sevmesi için, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, sorumluluk alma, kariyer plânlama, mekân ve zamanı algılama gibi öğeleri içeren öz-yönetim ve toplumsal yaşama uyum sağlaması için de iletişim ve liderlik, katılım, farklılıklara saygı, paylaşım gibi öğeleri içeren işbirliği ve takım çalışması becerileri üç sınıf boyunca, her temada aşamalı olarak verilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi yaşam becerilerini temel almaktadır. Bunun yaşam becerilerinin çocuğun kendi yaşamı için el kitabı olması gereğidir. Hayat Bilgisi Dersi yeni Programında, çocukların sağlıklarını korumalarını (Örn: trafik eğitimi, hayır diyebilme,

doğal afet eğitimi, vücut bakımı, güvenliğini sağlama) mantıklı karar vermelerini (Örn.: arkadaş seçimi, kişisel eşyalarının seçimi, aile ve sınıf içinde alınan kararlara katılma etkinlikleri), yaratıcı düşünmelerini (Örn: geleceğin teknolojisi, evi, ailesi ve karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili yaratıcılığını öne çıkaran etkinlikler) karşılaştıkları problemleri çözebilmelerini (Örn: okulda, evde, arkadaşları, ailesi ve kendisi ile ilgili problem çözme teknik ve etkinlikleri), girişimci olmalarını (hata yapmaktan ve kaybetmekten korkmamaya ilişkin etkinlikler), çevresindeki sosyal ve doğal olaylar ile eşya ve varlıkları araştırmalarını (kendisinin, ailesinin ve evinin geçmişıyle, taşıtlar, giysiler, iletişim teknolojileri, canlılar ve cansızlarla ilgili araştırma çalışmaları) ve çeşitli etkinliklerle Türkçeyi ve bilgi teknolojilerini etkili ve doğru kullanmalarını amaçlanmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programında benzer konular çocuğun okulda geçireceği farklı aşamalarda tekrar ele alınmaktadır. Bu durum, kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesine, uygulanmasına ve işlenmesine izin vermektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programı, diğer derslerle ilişkilendirilmiştir. Bu program, oyunlaştırılmış ve bilgiye öğrencinin ulaşmasını hedefleyen yöntem ve etkinlikler yer almaktadır (tartışma, örnek olay, bahçe oyunları, drama, sanat etkinlikleri, gözlem, eğlenceli çalışma kâğıtları).

Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programının aktarılabirliği somut koşullara bağlıdır. Bunun için çocukların çevreleri ile ilgili olan bütün bilgileri ve yaşama bakış açılarındaki ön bilgileri belirleyicidir. Kendi geçmişı, ailesi ile ilgili yaşantıları ve çevrelerini gözlemlmeleri Hayat Bilgisi dersi için önem taşımaktadır.

Yeni Hayat Bilgisi ders programları ile çocuk ve gençlerimize hem aile, hem okul, hem de toplum içinde gerekli, küresel ve toplumsal doğru değer ve nitelikleri (doğruluk, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yüzden Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programı

yıl boyunca üzerinde çalışılacak çeşitli beceri, bilgi ve kişisel niteliklerden oluşmaktadır. Bu beceri, bilgi ve kişisel nitelikler yaş grubu özelliklerine göre, her sınıf düzeyi için ve uygun kazanım ve etkinliklerle işlenmekte ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öz/akran-değerlendirme, gözlem formları, tutum ölçekleri, performans testleri ve öğrenci başarı dosyaları vb.) kullanılarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesi dönem sonunda değil, bütün bir yıl süresince yapılacaktır. (MEB, 2001).

Yeni Hayat Bilgisi Programının uygulanmakta olan Hayat Bilgisi programı ile olan farklılıkları da aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6 : Hayat Bilgisi Dersi Eski Programı ile Hayat Bilgisi Yeni Programının Karşılaştırılması

Hayat Bilgisi Dersi Eski Programı	Hayat Bilgisi Dersi Yeni Programı
* Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilir davranışların temel alındığı “davranışçı yaklaşım”ı yansıtmaktadır.	* Bireyin çeşitli uyarılarla etkileşime girerek bunları anlamlandırıldığı ve bilgiyi kendisinin yapılandırdığı “yapılandırmacı yaklaşım”ı yansıtmaktadır.
* Programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilir hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir.	* Programın amacı, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan “kazanımlar” şeklinde ifade edilmiştir.
* Olgular, atomistik bir yaklaşımla birbirinden bağımsız çok sayıda üniteye bölünmüştür.	* Bütüncü bir yaklaşım izlenerek farklı disiplinlere ait bilgiler toplulaştırılarak “tematik yaklaşım” benimsenmiştir. Buna uygun olarak da programlarda üç tema belirlenmiştir. Bu temalar sarmal bir biçimde üç öğretim yılı boyunca devam edecek şekilde tasarlanmıştır.
* Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler verilen ya da sunulan bilgileri “ezberlemek” için aktiftirler. Bilgiyi öğretmen yapılandırarak öğrencilere aktarmaktadır.	* Öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alırlar ve bilgiyi kendileri yapılandırır.
* Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir. Çocuğun dünyasında yer almayan olgular sunulmaktadır.	* Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınarak hazırlanmıştır. Çocuğun dünyasında yer alan olgular sunulmuştur.
* Yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur; öğrenciler aktarılan bilgileri anlamak yerine ezberlemeye yönlendirilmektedir.	* Çocuğun günlük hayatında kullanabileceği ve çocuğa gerekli olan temel bilgiler, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucunda yine kendisi tarafından yapılandırılacaktır.
* Bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler mekanik bir biçimde programları yetiştirme stresi yaşamaktadır.	* Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları esastır. Öğrenciler bir yandan bilgileri yapılandırırken bir yandan da temel yaşam becerilerini kazanmaları üzerinde duran esnek bir programlardır.
* Çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik bir yaklaşımla ve birbirinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerden çok, öğretmen merkezlidir.	* Öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptirler. Öğretmen değil öğrenci merkezlidir. Öğretmen sadece bir rehberdir.
* Bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedirler. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	* Bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir.
* Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel/zihinsel gelişimi öne çıkarılmıştır.	* Bireylerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (özsayı ve özgüveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmıştır.
* Ünite yaklaşımının benimsenmiş olması nedeniyle çeşitli disiplinler (Türkçe, matematik, resim-iş eğitimi, müzik vb.) ve ara disiplinlerle (kariyer eğitimi ve girişimcilik vb.) doğrudan bağlantı kurulmamıştır.	* Çeşitli disiplinler (Türkçe, Matematik, Resim, Müzik) ve ara disiplinlerle (rehberlik, spor kültürü ve olimpiyat eğitimi, afet eğitimi, kariyer eğitimi, insan hakları, sağlık kültürü, girişimcilik gibi) doğrudan bağlantılar kurulmuştur.
* Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	* Etkinlik temelli bir yaklaşımla, öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra, öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.
* Çocuğun “eğlenme” ihtiyacı dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle de okullar çocukların zevkle gittikleri ve orada bulunmaktan keyif aldıkları yerler değildir.	* Öğrencinin “eğlenme” ihtiyacını göz önünde bulundurmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmanın, oyun kadar eğlenceli ve keyifli olduğunu çocuğa yaşatmayı amaçlamaktadır.
* Çocuk özgün bir “birey” olarak değil, “toplumun bir üyesi” olarak görülmektedir. Bu nedenle de bireysel farklılıklar arka planda kalmaktadır.	* Her çocuğun “özgün”, “biricik” ve “saygıdeğer” bir birey olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla da bireyin kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesi için çalışılmaktadır.

Yenilenen Programda öğretmen ve yöneticilerden beklenenler

Yenilenen programlar ile ilgili yapılan açıklamalar doğrultusunda, programların uygulayıcıları durumunda olan öğretmenler ve yöneticilerden beklenen tutum ve davranışlar şu şekilde özetlenebilir,

Öğretmenlerden Beklenenler;

- Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak tamamen yenilenen müfredat programlarının uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin , tamamen yabancı oldukları programları amaca yönelik uygulayabilmeleri için, yenilenen programlar hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmaları , Uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretebilmeleri.
- Yıllık Planların hazırlanmasında ve konuların işlenmesinde diğer alanlarla işbirliği içinde olabilmek.
- Zümrelere ait ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir soru bankası oluşturmak.
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.
- Öğrencileri çalışma yöntemi konusunda bilgilendirmek ve öğrencinin takip edeceği bir çalışma programı hazırlamak.
- Öğrenci veli ve aileleri ile sürekli işbirliği ve iletişim içinde olmak.
- Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek, geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak.
- Velilerin yetersiz ve ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak.
- Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf klasörü oluşturmak.
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmak.
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek.

Yöneticilerden Beklenenler ;

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek.
- Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak.
- Öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlamak.
- Okul içi etkinlikleri planlamak organize etmek.
- Ünite Değerlendirme toplantıları düzenlemek.
- Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yıl sonunda değerlendirmesini yapmak.
- Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak, okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak.
- Mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak.
- Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkan tanımak, Öğretme ve öğrenme sürecindeki planlamam ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmelerini sağlamak.
- Öğrenci ailelerine yönelik seminerle düzenlemek.
- Okul dışı ve içi etkinliklerin gerçekleşmesinde kolaylık sağlamak.
- Okulda Laboratuar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek.

Açıklanan bu beklentiler doğrultusunda araştırmanın amacı ve önemi şu şekilde açıklanabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi;

Yapılandırmacı eğitim felsefesine göre hazırlanan ve 2005–2006 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konulan yeni müfredat programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin her anlamda tam ve donanımlı bireyler olarak yetişmesidir. Ancak öğretim programlarından (uygulama boyutu, içerik yapısı) kaynaklanan bazı sorunlar yaşandığında, öğrencileri beklenen amaçlar doğrultusunda yetiştirme gücü doğmaktadır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve kilit rol üstlenen okul yöneticileri, programın uygulanma aşamasında çok önemli rol oynamaktadır (Akpınar,2002). Bundan dolayı program geliştirme çalışmaları yapılırken öğretmen ve yöneticilerin, ihtiyaç ve görüşlerinin alınmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Uygulanmakta olan programlarda amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarında bazı aksaklıklar ve eksiklikler görülebilmektedir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programların hangi öğelerinden kaynaklandığını, belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel,1999).

Program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Bilen, 1999). Bu gereğe inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olduğunda birleşmektedir. Program geliştirmede öncü sayılan Tyler; hangi düzeyde olursa olsun programların planlanması ve sürekli geliştirilmesi bakımından değerlendirmeyi gerekli görmektedir (Bilen 1999). Bir programın değerlendirilmesi ile programın etkilik derecesi tayin edilirken, programın geliştirilmesi için gerekli temel bilgi de elde edilir. Program değerlendirme, planlı ve sistematik bir şekilde sürekli bir etkinlik olmalıdır. Eğitim programının değerlendirilmesinin temel amacı programın etkililiği hakkında yargıya varmak, programdaki eksikliklerin tespit edilerek düzeltilmesi yoluna gitmektir (Güngör ve Yılmaz, 2002).

Öğretmenlerin yanı sıra uygulamanın başında olan yöneticiler de eğitim öğretimin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ve başarıya ulaşmasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu yüzden hazırlanacak programların hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınmalıdır. Yöneticiler ve öğretmenler programların hazırlık aşamasında tartışmalara katılmalı, program taslaklarının şekillenmesi, gözden geçirilmesinde ve değerlendirilmesinde aktif roller almalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda bizzat uyguladıkları program hakkında tespit ettikleri aksaklık ve eksiklikler hakkındaki görüşlerine başvurulmalıdır.

Yönetici ve öğretmenler, programın teori ve uygulaması arasındaki problemlerin giderilmesini sağlayıp, bu konudaki boşluğu en iyi şekilde doldurabilenlerdir (Elbaz, 1991). Bu bağlamda program geliştirme çalışmaları yapılırken yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaç ve görüşlerinin alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada; ilköğretim okulu yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşıma ve öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenerek, gelecek dönemlerde uygulamada oluşan sorunların tekrarlanmaması, amaca daha çok hizmet eden bir uygulamanın sağlanması için yapılması gereken çalışmalara bir ön basamak oluşturması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

İzmir ilinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa göre görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programlara yönelik görüşleri onların cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların mezun oldukları okullarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların idari görevlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

6. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların yapılandırmacı yaklaşıma ilgili herhangi bir seminer alıp almamalarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Sayıtlar

- 1- Araştırma örneklemini evreni temsil etmektedir.
- 2- Yanıtlayanlar ölçek maddelerine içtenlikle yanıt vermişlerdir.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın kapsamı bakımından sınırlılıkları şöyledir..

- 1- Araştırma sonuçları İzmir ili Menderes, Gaziemir, Karabağlar, Konak, Buca, Balçova ve Bornova ilçelerini kapsamaktadır.
- 2- Araştırma İzmir İlinde, ilköğretim okullarında 2009–2010 eğitim öğretim yılında görev yapan yöneticilerin, yapılandırmacı yaklaşım ve yenilenen programa ilişkin görüş ve düşüncelerini içermektedir.

Tanımlar

Yeni Müfredat Programları; 2005- 2006 öğretim yılı itibari ile ilköğretim okullarında 4–5–6–7–8. sınıflarda kademeli olarak uygulamaya başlanan yeni müfredat programlarıdır.

Eğitim Programı; Program öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları, arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2001).

Yapılandırmacı Yaklaşım: İnsanların öğrenmelerinde yaşantıları boyunca çevre ve birbirleri ile etkileşimleri sonucunda geliştirdikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları temel aldıkları, kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları süreçtir. Öğrenme; bireyin çevreyle etkileşimleri sonucu davranışlarındaki kalıcı ve izli değişimlerdir. Bilgi bütün bir şekilde bir insandan, diğer bir insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir (Piaget).

Kısaltmalar

Eğitim yönt.	;	Eğitim Yöneticisi
Eğt.Yük.Ok.+ Lis.Tam.	;	Eğitim Yüksek Okulu + Lisans Tamamlama
2 yıllık Eğt.Ens.+ Lis.Tam.;		2 yıllık Eğitim Enstitüsü + Lisans Tamamlama
Eğt. Fak.Dışı Lis.Progra.	;	Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı
F.Y.	;	Faktör Yüğü
M.Ö.K.	;	Madde Ölçek Korelasyonu
M.E.B.	;	Milli Eğitim Bakanlığı
T.T.K.B.	;	Talim Terbiye Kurul Başkanlığı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmamızın konusu ile doğrudan ilgili veya dolaylı yoldan ilişkili olan yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

Türkiye’ de yapılandırmacılığın uygulanmasına ilişkin ilk araştırma Demirel ve diğerleri (2000) tarafından, 1999–2000 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Bey tepe İlköğretim Okulunun 7A ve 7C sınıfına devam eden öğrencileri üzerinde yapılmış, araştırmanın sonucunda; İlköğretim okulu yöneticilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programlara ilişkin görüşlerinin belirlenerek, gelecek dönemlerde uygulamada oluşan sorunların tekrarlanmaması, amaca daha fazla hizmet eden bir uygulamanın sağlanması için yapılması gereken çalışmalara bir ön basamak oluşturması amaçlanmıştır.

1. Bilginin yapılandırılarak ilerlemesi, öğrenenin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini olumlu etkilemiştir.
2. Öğrenenlerin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimi, yapılandırılmış ön bilgilerin dayanak olarak kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkmıştır.
3. Yapılandırmacı etkinlikler, öğrenenlerin derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilemiştir.
4. Mevcut eğitim ortamlarında yapılandırmacı sınıf özellikleri oluşturulabilmektedir.
5. Yapılandırmacı sınıf ortamı öğrenen görüşlerine göre;
 - a) Öğrenenin grup çalışmasından zevk aldığı, sorumluluk duygusunu geliştirdiği, kendini değerli hissettiği, görüş geliştirip paylaştığı, konu ile ilgili uygulamalar yaptığı, derse etkin katıldığı, ders dışı çalışmalar yapmaya istekli olduğu sınıftır.

- b) Öğretmenlerin, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarına önem erdiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ezberden kaçındığı, bilişsel gelişimi önemseydiği, konuya yönelik farklı etkinlikler düzenlediği bir sınıftır.
- c) Yapılandırmacı etkinlikler, hatırlamayı kolaylaştırıcı, kavramlar arası ilişkileri vurgulayan, bilgiyi oluşturmaya olanak sağlayan, beyin fırtınasına yer veren, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren, günlük yaşamla ilişkili olan, problem çözmeye yer veren ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan etkinliklerdir.

Central Washington University (1999) tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan 26 fakültede yapılan araştırmada, öğretmenlere, yapılandırmacı öğrenmenin özellikleri ile ilgili fikirleri sorulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları yapılandırmacı öğrenme nitelikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- o Öğrenme etkin bir süreçtir.
- o Bilgi, öğrenenin yaşantıları ile etkin bir şekilde oluşturulur.
- o Öğrenenler, “bilgiyi “ birbirlerinden farklı algılayabilirler.
- o Öğrenenin, grup çalışmalarında paylaştığı yaşantılar öğrenmesini etkiler.
- o Öğrenenin yapılandırdığı bilgi yapısı gelecekteki etkinliklere rehberlik eder.

Mc Keown ve Beck (1999) ‘ın yedi yıl süren “ Yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturma” adlı proje çalışmalarında öğrenenlerin “yazarı sorgulama” başlıklı yaklaşımı kullanabilmeleri için öğretmenlere eğitim verilmiştir. 3.ve 9.sınıf öğretmenlerinden 30 kişi araştırmaya alınmıştır. Öğretmen sorularından sonra öğrenenler kendi sorularını hazırlamışlar ve birbirlerinin yanıtlarını tartışmışlardır. Yapılandırmacı bir sınıf oluşturmada şunlar gözlenmiştir; 1) Öğrenenleri düşünmeye yönlendirme 2) Düşünmeyi sağlayan sorular sorma 3) Öğrenen yanıtlarını inceleme.

Winitzky ve Kauchak (1997), yapılandırmacı öğretim yöntemlerini kullanmalarının öğrenmeye etkisini belirlemek amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada aday öğretmenler ile uzman öğretmenler karşılaştırılmıştır. Ölçme aracı olarak kavram haritası kullanılmıştır. Kavram haritası bilgileri iki şekilde elde etmeye çalışılmıştır; 1)Kavram haritasında düzenlenecek yapılaşmamış ya da serbest çalışmalar genel bir

başlıkla verilmiş ve Beyin fırtınası yapılmıştır. 2) Belirli bilgileri düzenlemek için, konuların listeli bir şekilde verildiği kavram haritaları yer almıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin, soyut bilgilerini belirli durumlarda nasıl uyguladıkları sorgulanmıştır. Sınıf gözlemleri ve değerlendirmeler bilişsel yapı, tutum ve öğrenen ürünleri arasındaki bağlantıyı göstermiştir. Araştırmanın sonucunda;

1. Aday öğretmenlerin, önceki bilgileri eksik kalmıştır ve bilgilerinin birbirleri ile tutarlı olmadığı ortaya çıkmıştır.
2. Bilgi gelişimi bireyseldir ve eşit değildir.
3. Aday öğretmenlerin yorumlarının geliştiği gözlenmiştir.
4. Öğrenenlerin bilişsel yapılarını kullanmaları, diğer önemli değişkenlerle bağlantılıdır.(Uzman öğretmenlerin kavram haritaları daha iyi düzenlenir ve bu öğretmenlerin öğrenenlerinin bilişsel yapıları daha çok gelişir, daha iyi puan alırlar.gibi)
5. Aday öğretmenler çoğunlukla öğrendiklerinin farkında değildirler.

Young ve diğerlerinin (1996) yapmış olduğu çalışmada yapılandırmacı öğrenmede teknolojinin nasıl kullanılabileceği, öğrenenlerin öğrenme materyalleri ile nasıl etkileşim kurdukları araştırılmıştır. Bu çalışmada amaç, beşinci sınıf öğrenenlerinin problem çözme etkileşimlerini güçlendiren ve etkileşenlerin özünü değerlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmak ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmektir. Öğrenenler, karmaşık günlük problemlerini çözmeye yer almışlardır.Üç ayda üç problemi çözmüşlerdir. Yapılandırmacı ilkeleri uygulayan öğrenenlerin, üst düzey düşünme becerileri (özellikle planlama),yaratıcılıkları ve öğrenme becerileri (özellikle bilgi keşfetme)gelişmiştir. Öğrenme bağlamında elde edilen bilgilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye transfer etmede başarı sağlandığı görülmüştür.

Caine ve Caine (1991), yapılandırmacılığın “zihinsel yapılandırma” sonucu biliş üzerine temellenmiş bir yaklaşım olduğunu, öğrenenlerin yeni bilgiyi önceden bildikleri ile bütünleştirdiğini belirterek, zeka ve öğrenmenin gerçekleşmesi hakkında bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, zekâyaya uygun öğretimde 12 ilke belirlemişleridir.

1. “Zekâ, bilginin birçok farklı çeşidini işler”. Zekâ, düşünceleri, duyguları ve ilgileri içeren bir işlemcidir.
2. Öğrenme psikoloji ile ilgilidir. Zekâ tam olarak tanımlanamaz.
3. Bilgiyi anlamlandırma kişiseldir. Öğrenenler bilgileri yaşantılarına dayalı olarak anlamlandırırılar.
4. Öğrenenler, kendi fikirlerini ve dünya bilgilerini bütünleştirerek anlamı yapılandırırılar.
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 ihtiyaçları vardır.
- 9.. Belleğin en az iki türü vardı; uzamsal zihin sistemi ve ezberleme. Ezberi vurgulayan öğretim, uzamsal zihni ya da yapılandırmacı öğrenme yaşantısını desteklemez, öğrenenin bilgiyi anlamlandırmasını engeller.
10. Olaylar ve beceriler uzamsal zihinde yer aldığında 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 (Akt . NCREL 2001).

Çınar, Teyfur, Teyfur (2005) araştırmalarında, son yıllarda eğitim alanında etkili olmaya başlayan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlarla ilgili olarak ilköğretim Okulu öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini,2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan ve yeni programların tanıtım seminerlerine katılan rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar

tarafından geliştirilen ‘Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi ‘ kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Yeni programların önündeki en büyük engel olarak da okullardaki alt yapı eksiklikleri gösterilmiştir.

Yaşar ve diğerleri (2005) yaptıkları araştırmalarda, sınıf öğretmenleri, programların kazanımlar, içerik, öğretmen, öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını ve programlarının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek bazı olası sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Akpınar, Turan ve Gözler (2006) “ Uygulamada ders araç gereçlerini temini konusunda en çok zorluk çekilen derslerin tespiti “ amacı ile yaptıkları araştırmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36’sı araç-gereç temin etme konusunda sorunlar yaşanacağını belirtmişlerdir.

Batdal (2006) “ Eski ve yeni ilköğretim ders programları ile ilgili öğretmen görüşlerini tespit” amacı ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin yeni programı bazı eksikliklerinin olmasına karşın eskiye nazaran daha iyi buldukları sonucuna varmış, ölçme ve değerlendirme açısından görülen eksiklikler konusunda önerilere yer vermiştir.

Gelen ve Beyazıt (2005) “ Yenilenen Programların uygulanması sürecinde öğretmen yeterliklerini ve mevcut durumu tespit” amacı ile yaptıkları çalışmada, Öğretmenleri amaca hizmet edecek yeterlilikte olmadıkları okullarda yeterli materyallerin mevcut olmadığı, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının fazla olduğu, özellikle köy okullarının yeni müfredat programlarının amacına hizmet edebilecek durumda olmadığı, İçeriklerin geri dönüşlere izin vermeyecek yoğunluğu taşıdığı, kazanımlar ile ölçme değerlendirme sürecinde zaman zaman önemli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Korkmaz (2006) “ Yenilenen İlköğretim programlarının sınıf öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacı ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni müfredat programlarını olumlu ve bilgilendirmeyi yeterli bulmaktadır.

Selvi (2006) tarafından yapılan “ Yeni programların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacı ile yaptığı çalışmada, program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Program uygulamaları ilgili en temel problemlerin başında sınıfların çok kalabalık olması, öğretmenlerin programla ilgili olarak yapılmak istenileni tam olarak kavrayamaması, bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir.

Şahin, Turan ve Apak (2005) tarafından ”Fen ve teknoloji programının amaç, kazanım, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutları ile öngörü ve özelliklerinin listelenmesine ve bu öngörü ve özelliklerinin okullarda ne kadar hayat geçirile bildiğinin araştırılması “amacı ile yapılan çalışmada, 2004 programı, 2001 programına kıyasla amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme açısından daha güncel ve daha olumlu bulunmuştur.

Turgut ve Arı (2006), “ Sınıf öğretmenlerinin yenilenen programa karşı tutumlarını ölçmek” amacı ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yeni program hakkındaki bilgi düzeylerini yeterli görmemelerine rağmen araştırma sonuçları birçok öğretmenin yeni programa karşı olumlu bir yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir.

Çınar (2006) “ Yenilenen Fen ve Teknoloji Programının öğretmene ne kadar yük getireceğini ve uygulamada gerekli materyallerin yeterli olup olmadığı” tespit amacı ile yaptığı araştırmasında yeni müfredat programının öğretmene daha fazla yük getireceği ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu araştırmaya katılan öğretmenlerce tespit etmiştir. Okullardaki alt yapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin

sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sandalyelerin uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konulardır.

Akamca, Hamurcu ve Günay (2006) yaptıkları araştırmada, İzmir ilindeki 15 ilçedeki pilot okullarda görevli öğretmenlerin İlköğretim Fen ve teknoloji programına yönelik görüşlerin almışlardır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji programına yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu, nitel verilerin analizinde, öğretmenlerin programla ilgili olarak yeterince bilgilenemedikleri, kaynak konusunda sıkıntı çektikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili öğretimin yapılandırılması gibi konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri saptanmıştır.

Yapılan tüm bu çalışmaların yanında gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik çalışmalar yoğun bir şekilde devam etmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama türünde (survey) bir araştırmadır. Tarama yöntemi araştırmacıya hedefindeki katılımcıların geniş kapsamda özelliklerini betimsel olarak inceleme fırsatı verdiği için araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntemdir Elmas, Kantowitz ve Roediger, (2003). Tarama türündeki araştırmalarda geniş kitlelerden toplanan veriyle bir konu veya olaya yönelik incelenmek istenen hedef kitlenin ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerini incelenmesi hedeflenmektedir Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, (2008). Bu araştırmada İzmir ilinde görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin onların bir takım kişisel özelliklerine göre incelenerek İzmir iline ait bir profil elde edilmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Mitchell ve Jolley (2001) iyi bir tarama araştırmasının önceden belirlenmiş araştırma problemlerine, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarını içermesine ve belirli özelliklere sahip (spesifik) bir grup üzerinden yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın problemi daha önceden belirlendiği, araştırma daha önceden geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilen bir ölçek kullanıldığı ve sadece İzmir ili merkezinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulların yöneticileri dahil olduğu için araştırma bu gereklilikleri karşılamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2009–2010 öğretim yılı içerisinde İzmir İl merkezinde bulunan 7 ilçede görev yapan (Buca, Bornova, Balçova, Konak, Karabağlar, Gaziemir, Menderes ilçesinde görev yapan) 42' (%25,5) bayan, 123' (%74,5) erkek toplam 167 yönetici katılmıştır. Araştırma verisi toplandığı sırada katılımcılarının 62'si (%37,6) okul müdürü olarak görev yaparken 103'ü (%62,4) ise müdür yardımcısı olarak Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan idarecidir. Katılımcıların 3'ü (%1,8) 1-5 yıl, 24'ü (%14,5) 6-10 yıl, 29'u (%17,6) 11-15 yıl, 40'ı (%24,2) 16-20 yıl ve 68'i (%41,2) 21 yıl ve üzeri süreler arasında görev yaptıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların 113'ü (68,5) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik herhangi bir seminere katıldıklarını bildirirken 52'si (%31,5) yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir seminere katılmadıklarını bildirmişlerdir.

Araştırma evrenini İzmir ilinde 7 ilçede görev yapan 631 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmuştur. Örneklem grubu evrenini oluşturan 631 ilköğretim okulu yöneticisinden 545'inin görev yaptığı Konak, Buca, Bornova ve Karabağlar ilçelerinde % 40 alınmış, bu yüzdeliği oluşturan toplam 190 yönetici ile yine Gaziemir, Menderes, Balçova ilçelerinde görev yapan 86 ilköğretim okulu yöneticisinden % 50'sini oluşturan 43 toplam 233 yöneticiden ölçüklere dönüt alınan 165 yöneticiden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Yapılandırmacı Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği

Yapılandırmacı öğretim programını değerlendirme ölçeği Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005) tarafından geliştirilmiş tek bir boyutta toplamda 20 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme olarak yapılandırılmıştır (1- Hiç katılmam, 2- Katılmam, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum). Yapılandırmacı öğretim programı değerlendirme ölçeği ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı öğretim planına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Yapılandırmacı öğretim programını değerlendirme ölçeğinin ilk geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Ağrı ilinde görev yapan 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisinin katılımcı olarak yer aldığı araştırmalarında geliştiren Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005) araştırmaları sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Teyfur ve Teyfur (2005) ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını İzmir ilinde 16 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 226 öğretmen üzerinden yaptıkları çalışmalarında değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmaları sonucunda ölçeğin toplam varyansın %42,1'ini açıklayan ve özdeğeri 8,4 olan tek bir boyutla daha düşük özdeğerlere sahip iki faktör daha belirlemişlerdir. Ancak diğer iki boyutun açıklanan toplam varyansın çok küçük bir kısmını açıkladığını gözleyerek ölçeği tek bir boyutta değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar ölçeğin madde toplam korelasyonlarının 0.22 - 0.76 arasında olduğu ve iç tutarlık katsayısının .92 olduğu bulmuşlardır. Elde edilen bütün bulgular, ölçeğin yeterli güvenilirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğunu dolayısıyla ölçülmek istenen davranışı ölçebileceğini göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma katılımcılarının kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetlerini, kıdem düzeylerini, mezun oldukları okullarını, Milli Eğitim'deki görevlerini, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı seminer alıp almamalarını aldılarsa da bu semineri yeterli bulup bulmamalarını belirlemeye yönelik toplamda 6 kapalı uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından araştırmının alt problemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Araştırma Verisinin Toplanması

Araştırma verileri 15 Ekim - 15 Aralık 2009 tarihleri arasında birebir görüşme ile elden ve elektronik posta ile araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır.

Araştırma Verilerinin Çözümü ve Yorumu

Araştırma verisi analize alınmadan Tabachnick ve Fidell'in (2008) önerdiği bir dizi ön hazırlık işlemlerine alınmıştır. Öncelikle verideki boş değerler (missing values) incelendiğinde veriye ait tüm gözlemlerin dolu olduğu başka bir ifadeyle katılımcıların hepsinin tüm sorulara yanıt verdiği veri formunda herhangi bir soruyu boş bırakmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun içinde herhangi bir veri atama işlemi gerçekleştirilmemiştir. Daha sonrasında ise kodlama hatalarını belirlemek amacıyla frekans tablolarıyla veri incelenerek boş verilere benzer olarak araştırma verisinde kodlama hatasının da olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Sonuç olarak verinin analiz için uygun hale geldiği kabul edilerek veri analize alınmıştır. Analizler sırasında istatistiksel tekniklerden parametrik olanların varsayımsal kıstaslarını (assumptions) karşılayanlarda parametrik teknikler kullanılırken parametrik tekniklerin varsayımsal kıstaslarını karşılamayanlar içinse de parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır (Field, 2005; Green ve Salkind, 2008). Her alt probleme ait başlık altında hangi sebeplerden dolayı parametrik veya parametrik olmayan tekniklerin kullanıldığı tartışılmıştır. Araştırmada kullanılan parametrik teknikler bağımsız

örneklemler için *t*-test (indipendent samples *t*-test) ve tek yönlü varyans analiziyken (one way ANOVA) parametrik olmayan tekniklerden ise Mann Whitney *U* ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Analizlerde, 0,05 önem düzeyi baz alınmıştır ve araştırmadaki analizlerin tümü SPSS paket programıyla incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, bu bulgulara ait tablolar, tablolara ilişkin açıklamalar ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgu ve yorumların sıralamasında alt problemlerin sırası izlenmiştir.

Araştırma katılımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri

Araştırmanın ilk alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7- Katılımcıların idari görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve programa yönelik görüşleri

Maddeler	İdari Görev	Hiç katılmam		Katılmam		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde1	Müdür	1	1,6	-	-	5	8,1	29	46,8	27	43,5
	Müdür yar.	2	1,9	1	1,0	11	10,7	72	69,9	17	16,5
	Toplam	3	1,8	1	,6	16	9,7	101	61,2	44	26,7
Madde2	Müdür	-	-	-	-	3	4,8	31	50,0	28	45,2
	Müdür yar.	1	1,0	3	2,9	14	13,6	65	63,1	20	19,4
	Toplam	1	,6	3	1,8	17	10,3	96	58,2	48	29,1
Madde3	Müdür	1	1,6	2	3,2	4	6,5	30	48,4	25	40,3
	Müdür yar.	-	-	4	3,9	18	17,5	63	61,2	18	17,5
	Toplam	1	,6	6	3,6	22	13,3	93	56,4	43	26,1
Madde4	Müdür	-	-	-	-	12	19,4	26	41,9	24	38,7
	Müdür yar.	-	-	3	2,9	19	18,4	64	62,1	17	16,5
	Toplam	-	-	3	1,8	31	18,8	90	54,5	41	24,8
Madde5	Müdür	-	-	5	8,1	5	8,1	40	64,5	12	19,4
	Müdür yar.	-	-	4	3,9	24	23,3	57	55,3	18	17,5
	Toplam	-	-	9	5,5	29	17,6	97	58,8	30	18,2
Madde6	Müdür	-	-	2	3,2	10	16,1	29	46,8	21	33,9
	Müdür yar.	-	-	-	-	18	17,5	62	60,2	23	22,3
	Toplam	-	-	2	1,2	28	17,0	91	55,2	44	26,7
Madde7	Müdür	-	-	1	1,6	14	22,6	35	56,5	12	19,4
	Müdür yar.	-	-	7	6,8	19	18,4	58	56,3	19	18,4
	Toplam	-	-	8	4,8	33	20,0	93	56,4	31	18,8
Madde8	Müdür	-	-	-	-	5	8,1	29	46,8	28	45,2
	Müdür yar.	-	-	1	1,0	16	15,5	59	57,3	27	26,2
	Toplam	-	-	1	,6	21	12,7	88	53,3	55	33,3
Madde9	Müdür	-	-	-	-	9	14,5	25	40,3	28	45,2
	Müdür yar.	-	-	2	1,9	15	14,6	60	58,3	26	25,2
	Toplam	-	-	2	1,2	24	14,5	85	51,5	54	32,7
Madde10	Müdür	-	-	3	4,8	6	9,7	25	40,3	28	45,2
	Müdür yar.	-	-	3	2,9	14	13,6	55	53,4	31	30,1
	Toplam	-	-	6	3,6	20	12,1	80	48,5	59	35,8
Madde11	Müdür	1	1,6	2	3,2	4	6,5	39	62,9	16	25,8
	Müdür yar.	-	-	2	1,9	21	20,4	56	54,4	24	23,3
	Toplam	1	,6	4	2,4	25	15,2	95	57,6	40	24,2
Madde12	Müdür	-	-	1	1,6	5	8,1	26	41,9	30	48,4
	Müdür yar.	-	-	1	1,0	12	11,7	58	56,3	32	31,1
	Toplam	-	-	2	1,2	17	10,3	84	50,9	62	37,6
Madde13	Müdür	1	1,6	4	6,5	9	14,5	39	62,9	9	14,5
	Müdür yar.	-	-	9	8,7	20	19,4	54	52,4	20	19,4
	Toplam	1	,6	13	7,9	29	17,6	93	56,4	29	17,6
Madde14	Müdür	2	3,2	13	21,0	17	27,4	20	32,3	10	16,1
	Müdür yar.	-	-	3	2,9	27	26,2	59	57,3	14	13,6
	Toplam	2	1,2	16	9,7	44	26,7	79	47,9	24	14,5
Madde15	Müdür	-	-	-	-	5	8,1	38	61,3	19	30,6
	Müdür yar.	-	-	1	1,0	10	9,7	66	64,1	26	25,2
	Toplam	-	-	1	,6	15	9,1	104	63,0	45	27,3
Madde16	Müdür	-	-	1	1,6	6	9,7	32	51,6	23	37,1
	Müdür yar.	-	-	2	1,9	10	9,7	53	51,5	38	36,9
	Toplam	-	-	3	1,8	16	9,7	85	51,5	61	37,0
Madde17	Müdür	-	-	1	1,6	5	8,1	28	45,2	28	45,2
	Müdür yar.	-	-	2	1,9	11	10,7	57	55,3	33	32,0
	Toplam	-	-	3	1,8	16	9,7	85	51,5	61	37,0
Madde18	Müdür	15	24,2	6	9,7	12	19,4	13	21,0	16	25,8
	Müdür yar.	11	10,7	15	14,6	18	17,5	43	41,7	16	15,5
	Toplam	26	15,8	21	12,7	30	18,2	56	33,9	32	19,4
Madde19	Müdür	1	1,6	2	3,2	8	12,9	32	51,6	19	30,6
	Müdür yar.	-	-	3	2,9	7	6,8	67	65,0	26	25,2
	Toplam	1	,6	5	3,0	15	9,1	99	60,0	45	27,3
Madde20	Müdür	-	-	1	1,6	2	3,2	27	43,5	32	51,6
	Müdür yar.	-	-	-	-	2	1,9	59	57,3	42	40,8
	Toplam	-	-	1	,6	4	2,4	86	52,1	74	44,8

Tablo7 incelendiğinde araştırma kapsamındaki okul yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik ölçek maddelerine genellikle katılıyorum veya tamamen katılıyorum yönünde olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bazı maddelerde okul yöneticileri hiçbir olumsuz yanıt vermemiştir. Okul müdürlerinin ve okul müdür yardımcılarının verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında her iki grubunda hemen hemen tüm sorularda birbirine yakın yüzdelere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma katılımcılarının cinsiyetlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri

Araştırmanın ilk alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8 - Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri

Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra ortalama	Sıra toplamı	Mann Whitney <i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	42	74,58	3132,50	2229,500	,185
Erkek	123	85,87	10562,50		

* $p < ,05$

Araştırma katılımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği incelenmek istendiğinde araştırma verisinin bu analiz için varsayımsal kıstaslardan normallik dağılımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p < 0,05$) analizde parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney *U* analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda kadın yöneticiler ile ($\bar{x} = 80,12$, $ss. = 7,72$, Sıra ortalaması= 74,58) erkek yöneticilerin ($\bar{x} = 81,38$, $ss. = 7,47$, Sıra ortalaması= 85,87) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur ($U = 2229,50$, $p = ,185$). Başka bir açıdan bakıldığında kadın ve erkek yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında bir fark olmadığı, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin birbirine benzediği düşünülebilir.

Araştırma katılımcılarının kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9- Katılımcıların kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin analiz sonuçları

Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	ss.
1-10 yıl	27	79,52	6,42
11-20 yıl	69	80,67	7,89
21 yıl ve üzeri	69	81,58	7,55
Toplam	165	80,87	7,52

Katılımcıların kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri incelendiği kıdemler arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkları incelemek amacıyla araştırma verisinin normallik varsayımını karşılama düzeyi incelenmiş ve verinin normallik varsayımını ihlal etmediği sonucuna ulaşılmıştır (Kolmogorov Smirnov $p > ,050$). Bunun içinde analizde parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi kullanılarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10- Katılımcıların kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Ortalama kare	sd	Kareler toplamı	F	<i>p</i>
Gruplar arası	86,91	2	43,45	,767	,466
Grup içi	9174,89	162	56,64		
Toplam	9261,79	164			

* $p < ,050$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırma katılımcılarının kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F_{2,162} = ,767$, $p = ,466$). Bu analiz sonucunda yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin onların kıdemlerinden bağımsız olduğu diğer bir deyişle yöneticilerin kıdemlerinin değişmesinin onların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinde önemli farklılıklar göstermediği söylenebilir.

Araştırma katılımcılarının mezun oldukları okullarına göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri onların mezun oldukları okullarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11- Katılımcıların mezun oldukları okullara göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin analiz sonuçları

Kıdem	n	\bar{x}	ss.
Eğitim Fakültesi	67	81,39	8,71
Eğitim Yüksek Okulu	40	79,83	5,25
Eğitim Enstitüsü	21	79,20	8,25
Fen Edebiyat Fakültesi	23	80,92	4,25
Diğer	14	83,87	9,91
Toplam	165	80,87	7,52

Katılımcıların mezun oldukları okullara göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri incelendiğinde mezun olunan okulların x puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu farklılıklar incelemek amacıyla öncelikle araştırma verisinin normallik varsayımını karşılama düzeyi incelenmiştir. Araştırma verisinin normallik varsayımını karşılamadığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p < ,050$) analizde parametrik olmayan tekniklerden Kruskal Wallis testi kullanılarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12- Katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri

Okul türü	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Eğitim Fakültesi	67	86,42	2,687	4	,612
Eğitim Yüksek Okulu	40	76,33			
Eğitim Enstitüsü	21	76,36			
Fen Edebiyat Fakültesi	23	82,41			
Diğer	14	96,64			

* $p < ,050$

Kruskall Wallis analizi sonucunda katılımcıların mezun oldukları okullarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 2,687$, $sd= 4$, $p= ,612$). Bu sonuç doğrultusunda katılımcıların mezun oldukları okullara göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırma katılımcılarının idari görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri onların idari görevlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13- Katılımcıların idari görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri

İdari görev	<i>n</i>	\bar{x}	ss.	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Müdür	62	82,18	7,91	1,757	163	,081
Müdür yardımcısı	103	80,07	7,19			

* $p < ,050$

Araştırma katılımcılarının üstlendikleri idari görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini incelemek amacıyla araştırma verisinin parametrik teknikleri karşılama düzeyi incelenerek araştırma verisinin bu analiz için normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Kolmogorov Smirnov $p > ,050$). Bağımsız örneklem için *t*-testi analizi veri analizinde kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar katılımcılar arasında müdürlük görevi üstlenenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleriyle ($\bar{x}= 82,18$, $ss.= 7,91$) müdür yardımcılığı yapanların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri ($\bar{x}= 80,07$, $ss.= 7,19$) arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. ($t_{163}= 1,757$, $p= ,081$). Diğer bir ifadeyle müdürlerin ve müdür yardımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin birbirine benzediği söylenebilir.

Araştırma katılımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa ilişkin seminer alıp almamalarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri

Araştırmanın son alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri onların yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir seminer alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14- Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik seminere katılıp katılmamasına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri

Seminere katılım	<i>n</i>	Sıra ortalama	Sıra toplamı	Mann Whitney <i>U</i>	<i>p</i>
Evet	113	92,26	10425,00	1892,000	,000
Hayır	52	62,88	3270,00		

* $p < ,050$

Araştırma katılımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik herhangi bir seminere katılıp katılmamalarını incelemek amacıyla öncelikle araştırma verisinin normal dağılım varsayımını karşılama düzeyi incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırma verisinin bu analiz için normallik varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kolmogorov Smirnov $p < ,050$). Bu nedenle parametrik bir test olan *t*-testinin parametrik olmayan analizlerde karşılığı olan Mann Whitney *U* analizi kullanılmıştır.

Analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma yönelik herhangi bir seminere katılan yöneticilerinin (\bar{x} = 82,16, ss.= 7,34, Sıra ortalaması= 92,26) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik herhangi bir seminere katılmayan yöneticilere göre (\bar{x} = 78,16, ss.= 7,18, Sıra ortalaması= 62,88) yapılandırmacı yaklaşıma yönelik önemli derecede daha yüksek

olumlu görüŖe sahiptir ($U= 1892,00$, $p= ,000$). Analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaŖımı anlatmaya, uygulamaya veya tanıtmaya yönelik herhangi bir seminer alan yöneticilerin katılmayan yöneticilere göre yapılandırmacı yaklaŖıma yönelik daha olumlu görüŖlere sahip olduğu baŖka bir deyiŖle yapılandırmacı yaklaŖımı ait seminere katılmanın yöneticilerin yapılandırmacı yaklaŖıma iliŖkin görüŖlerini olumlu yönde geliŖtirdiđi söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiş, bu sonuçlara göre de İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımına ilişkin görüşlerine ve yenilenen programlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

“İlköğretim Okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri onların kişisel özelliklerin göre önemli farklılıklar göstermekte midir? ”problemini araştırmak amacıyla uygulanmış olan kapsamlı ölçekten elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düşünceleri katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından olumlu karşılanmıştır. Kişisel değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenen yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri, cinsiyetleri, kıdemler, mezun oldukları okullar, görevleri, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmadıkları, arasında anlamlı farklılık göstermemiştir.

Çınar, Teyfur ve Teyfur.(2005). İlköğretim okullarında öğretmen görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yeni programa karşı tutumlarını ölçmek amacı ile yaptıkları çalışmalarında,yönetici ve öğretmenlerin yeni programlara karşı olumlu tutum geliştirdikleri, programların önündeki en büyük engelin okullardaki altyapı eksikliği olacağını sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu bulgular araştırma sonucumuz destekler nitelikte bulunmuştur.

Yaşar ve diğerleri tarafından, Sınıf öğretmenlerinin yeni programa ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılan bir başka çalışmada elde edilen , Öğretmenlerin Yeni programlara yönelik içerik materyal ölçme değerlendirme ve yapılandırmacılık ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonucu , araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Batdal. (2006). Tarafından eski ve yeni programlara ilişkin öğretmen görüşlerini öğrenmek amacı ile yaptığı çalışmada elde ettiği, bazı eksiklikleri bulunmasına rağmen, yeni programı eskisine nazaran iyi buldukları sonucu araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

Korkmaz, (2006). Yenilenen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi amacı ile yaptığı çalışmada, Sınıf öğretmenlerinin genelinde yeni programları ev programla ilgili bilgilendirmeyi yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonucumuz nispeten desteklemektedir.

Selvi, (2006). Yeni programların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacı ile yaptığı çalışmada ulaştığı, programlara yönelik tutumların genel olarak olumlu olduğu okullardaki alt yapı ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi yetersizliğinin en büyük sorun olduğu sonucu, araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Turgut ve Arı (2006). Sınıf öğretmenlerinin yeni programa ilişkin tutumlarını ölçmek amacı ile yaptıkları çalışmada ulaştıkları, öğretmenlerin yenilenen programlara karşı olumlu tutum geliştirdikleri fakat yapılandırmacılıkla ilgili bilgilendirmelerin yetersiz olduğu sonucu, araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Akamca, Hamurcu ve Günay. (2006). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yenilenen Fen Teknoloji programına yönelik görüşlerini tespit amacı ile yaptıkları çalışmada ulaştıkları, Öğretmenlerinin genelinde yenilenen Fen Teknoloji programına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, fakat ölçme değerlendirme ile yapılandırmacılık hakkında yeterli bilgiye gerek duyulduğu sonucu, araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. 1. Araştırmanın ilk alt problemi olan” İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin görevlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri neler olduğunu belirlemek için yapılan analizler incelendiğinde okul yöneticilerinin ölçek maddelerine genellikle katılıyorum yada tamamen katılıyorum yönünde olumlu yanıtlar verildiği görülmektedir. Bazı maddelerde okul yöneticilerinin hiç olumsuz yanıt vermemiştir. Okul müdürlerinin ve okul müdür yardımcılarının verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında her iki grubunda tüm sorularda birbirine yakın yüzdelere sahip olduğu görülmektedir.

2- Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim okulu yöneticilerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ve yenilenen programa yönelik görüşleri, onların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Başka bir açıdan bakıldığında kadın ve erkek yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında bir fark olmadığı, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin birbirine benzediği düşünülebilir.

3- Araştırmanın üçüncü alt problemi olan” İlköğretim okulu yöneticilerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri, onların kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda araştırma katılımcılarının kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonucunda yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin onların kıdemlerinden bağımsız olduğu diğer bir deyişle yöneticilerin kıdemlerinin değişmesinin onların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinde önemli farklılıklar göstermediği söylenebilir.

4- Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim Okulu yöneticilerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri, onların mezun oldukları okullarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular da, katılımcıların mezun oldukları okullarına göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda katılımcıların mezun oldukları okullara göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin değişmediği düşünülebilir.

5- Araştırmanın beşinci alt problemi olan “ İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri, onların idari görevlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgularda, katılımcılar arasında müdürlük

görevi üstlenenlerin yapılandırmacı yaklaşıma görüşleri ile müdür yardımcılığı yapanların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile müdürlerin ve müdür yardımcılarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin birbirine benzediği söylenebilir.

6- Araştırmanın son alt problemi olan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen programa yönelik görüşleri, onların yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir seminer alıp almamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda yapılandırmacı yaklaşımı anlamaya, uygulamaya veya tanıtmaya yönelik herhangi bir seminer alan yöneticilerin katılmayan yöneticilerle göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu, başka bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşıma ait seminere katılmanın yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Tartışma

Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim öğretim anlayışına oldukça farklı bir yapı getirmiştir. Uzun yıllar öğretmen merkezli, bilginin doğrudan öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu geleneksel yöntemler, günümüz koşullarına uygun olarak öğretmenin rehber, öğrencinin ise öğretim etkinliklerinin içinde aktif olarak yer aldığı yapılandırmacı anlayışa dönüşmüştür.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını temel alıp buna dayalı olarak yenilenen müfredat programlarının değişmesi ile yöneticiler bir uyum sürecinden geçmişlerdir.2005 yılı Haziran ayında yoğunlaştırılmış bir şekilde verilen seminer sonucunda Yöneticilerin birçoğu bu uyum sürecinden sonra yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilenen müfredat programlarına olumlu bakarken, bir yandan da bazı uygulamalara yönelik tam fikir sahibi olmadıklarını belirtmektedirler. Yenilenen programların uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların bir çoğunda programla ilgili yeterince deneyim kazanmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı yaklaşımın kazanımlarının yüksek olduğu, eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleri ile ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açık olarak belirtildiği görüşüne katılmaktadırlar.

Öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, programdaki farklı bölümlerin birbiri ile tutarlı olduğu, öğrenme alanlarının belirgin olduğu, Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı, görüşlerine katılmaktadırlar.

Bununla birlikte okullardaki alt yapı ve olanakların yetersiz olması, uygulamada programın başarılı olmasının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyallerin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni içi masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların donanım yetersizliği uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili olarak, bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtardığı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşüne katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin, okul aile birliği ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine tamamen katılmışlardır.

Öneriler

Bu bölümde, değerlendirme ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- 1- Yapılandırmacı Yaklaşım modeli öğretmen, veli, yönetici ve öğrencilere anlayabilecekleri düzeyde yeterince anlatılmalıdır.
- 2- Yenilenen Programların uygulamada başarıya ulaşması için, sınıf ortamının Yapılandırmacı Yaklaşım Modeline uygun düzenlenmelidir.

- 3- Yenilenen programların uygulanmasında farklı öğrenme etkinliklerine yer veren zengin öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- 4- Yenilenen programların uygulanmasında öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirleme ve kullanmalarına yönelik deneysel çalışmalara yer verilmelidir.
- 5- Okul ortamı, yapılandırmacı programların uygulanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmelidir.
- 6- Sınıf ortamları, yapılandırmacı programların başarı ile uygulanabileceği şekilde düzenlenmelidir.
- 7- Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili mevcut durum ve gelişmeler ile ilgili gerek öğretmenler, gerekse yöneticiler uygun zamanlarda hizmet içi eğitim programlarına alınarak bilgilendirilmelidirler.
- 8- Yapılandırmacılıkla ilgili sürekli yenileştirme çalışmaları yapılarak gelişmelere kolaylıkla cevap verebilecek duruma getirilmelidir.
- 9- Yapılandırmacılık anlayışının kabul görmesi, başarı ile uygulanabilmesi için okul aile işbirliği etkin şekilde sağlanmalıdır.
- 10- Yapılandırmacılık felsefesinin okuldaki ve okul çevresindeki tüm iş görenler tarafından anlaşılması ve kabul görmesi sağlanmalıdır.
- 11- Yapılandırmacılığın özüne uygun gerçekçi ölçme değerlendirme durumları yaratılmalıdır.
- 12- Sınıf ortamları oluşturulurken, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**; Bankacılık Enstitü Yayınları
- Açıkgöz, K. (2004). **Aktif Öğrenme**; İzmir Eğitim Dünyası Yayınları.
- Al, H. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitabevi.
- Akamca, G., Hamurcu, H. ve Günay, Y. (2006). **Yeni İlköğretim Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14 -16 Nisan
- Abbot, J. and Ryan, T. (1999). **Construting Knowledge, Reconstructing Shooling**. Educational Leadhershhip,
- Alkan, C., Deryakulu, D ve Şimşek, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara, Önder Matbaacılık.
- Arasian, P. W. and Walsh, M, E. (1997). **Cautions For Classroom Construcivists**. Education Digesi.
- Bigs, J. (1996). **Enhancing Teaching Through Constructive Alignment** . Higher Education.
- Bloom, B, S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev.Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Brooks, J. G. and Brooks, M, G. (1993). The Case For , **Constructivist Classrooms**. Virginia, Ascd Alexandria.
- Brooks, J, G. , Brooks, M, J. (1999) **İn Search Of Understanding; The Case For Constructivist Classrooms**, Association For Supervision and Curriculum development, New York, Usa
- Batdal, G. (2006). **Ölçme Ve Değerlendirme Konusunda İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programa Bakış Açıları**. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,12–15 Eylül Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**; Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıççakmak, E., Akgün, Ö, E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi

- Candace, K. and .Gısele. (1998). **Boal's Mirror:Reflections For Teacher Education.**"Annual Meeting Of The American Educational Resarch Association. San Diego.
- Cruickshank, D. R, Bamer . D. L, and Metcalf.. K .K, (1995). **The Act Of Teaching**, Newyork, Mcgraw- Hill Inc.
- Cunningham, D. J. (1992). **Assesing Constructions And Constructing Assesments: A Dialogue.**" T.M. Duffy and D.H. Jonassen, **Cosntructivism and The Technology Of Instruction: A Conversation**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çınar, O ,Teyfur, E. , Teyfur , M. (2005). **İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Decker, K. A. (1999). **Meeting State Standarts Through Intergration.** Science and Children.
- Doğan, T .(2003). **Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber:** Ankara, Seçkin Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2000) . **Eğitim Sözlüğü.**, Ankara , Pegem –A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler;** Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). **Demokrasi ve Eğitim.** (Çev. .M. .Salih Otaran), (1996). İstanbul Başarı Yayıncılık
- Driscoll, M, P. (1994). **Psychology Of Learning For Instrcutiion** , Usa, Allyn and Bacon,
- Duffy , T. M. and Cunnıgham. D, J, (1992). **Constrcutivism :Implications Fort He Desgin End Delivery Of The Instruction.** D.H Jonassen, **Handbook Of Research For Educational Communications And Technology**,New Jersey Lawrwnce Earlbaun Associates, Publishers.
- Dunlap, J. C and Grabinger. R, S. (1996). **Richenvironments For Active Learning İn The Higher Education Classroom . Design.**New Jersey ; Educational Technology Publications, Inc, Englewood Cliffs.
- Doğan, T . (2003). **Öğretmen Ve Eğitim Yöneticileri;** Rehber, Ankara; Seçkin

- Durmuş A, Ö. (1999). **Eğitim Programları ve Öğretimi** . Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Eşme, İ. (2004). **İlk Ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje**. Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Earl , H. (1997). **Constructivism And Cognitin .Issues İn Education**.
- Edelson, D . C. , Pea , R, D and Gomez, L. (1996). **Constructivism İn The Colaboratory. Constructivist Learning** New Jersey; Educational Technology Publications , Inc, Englewood Cliffs,
- Eggen, P and D, K. (1999). **Educational Psychology : Windows On Classrooms , Upper Saddle River**. N. J.;Merrill, Prentice Hall.
- Ergin, A. (1998). **Öğretim Teknolojisi**. İletişim , Ankara , Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara Meteksan Matbaacılık.
- Ertürk, S. (1981). **Diktacı Tutum Ve Demokrasi**. Ankara, Saydam Matbaacılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). **Gelişim Ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (2006). **Öğrenme Stilleri**. Morpa Kültür Yayınları.
- Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık. Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, E ve Demirel, Ö. (2002). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Elmes, D. G. , Kantowitz, B. H ve Roediger, H. L. (2003). **Research Methods İn Psychology**. (7. Baskı). California: Wadsworth Thomson Learning
- Field, A. (2005). **Discovering Statistics Using Spss**. (2. Baskı). Londra: Sage Pub.
- Fosnot, C. (1992). **Constructing Constructivism**. T.,M..Duffy and D. H. Jonassen, **Constructivism and The Technology Of Instruction: A Conversation**, New Jersey .Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gafney, S. (1994). **Classroom Organization Columbia Education Center's Summer Wrokshop**.
- Grace, M. (1999). **When Students Create Curriculum."** Educational Leadership.

- Gutok, G. L. (1997). **Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar**, (1988) (Çev. Nesrin Kale, Ankara: Önder Matbaacılık
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2005). **Pilot İlköğretim Okulları Müfettiş, Yönetici,1. Kademe Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Eski ve Yeni İlköğretim Programları Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması**: Hatay Örneği, Ulusal Eğitim Kongresi,12–15 Eylül. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Gold, S. (2001). **A Constructivist Approach To Online Training For Onlineteachers**.*Journal Of Asyncronouslearning Networks* .
- Güçlü, N. (1998). **Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yapısalcı Yöntem**. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.18(3)
- Green, S. B ve Salkind, N. J. (2008). **Using Spss For Windows And Macintosh. Analyzing And Understanding Data** (5. Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.
- Hooker , C ve Christensen , W .D. (2000). **An Interactivist – Constructivist Approach To İntelligence:Self-Directed Anticipative Learning**.*Philosophical Psychology*.
- Hanley, S. (1994). **On Constructivism Maryland Collaborative For Teacher Preparation**.
- Hilav, S. (1990). **100 Soruda Felsefe El Kitabı**. İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- Holloway , J. H. (1999). **Caution : Constructivism Ahead**. *Educational Leadership*,
- Jonassen D. H., .Peck K, L and Wilson. B, G, (1999). **Learning With Technology. A Constructivist Perspective**”, New Jersey, Prentice Hall.
- Kalender, A. (2006). **Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Matematik Yeni Programı'nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri**. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi;Kavramlar-İlkeler-Teknikler**. Ankara 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Krynock, K. and Robb. L. (1999). **Problem Solved:How To Coach Cognition**. *Educational Leadership*.

- Kolektif, (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamaları** Sakarya Kitabevi.
- Korkmaz, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Karakaya , Ş., (2004). “**Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları Ve Yeni Yönelimler**”, Asil Yayın Dağıtım.
- Koç, G .(2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktor Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köseoğlu, F., Atasoy , B., Kavak, N. , Akkuş , H. ,Budak, E.,Tümay, H., Kadayıfçı ve Taşdelen, U. (2003). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Taşkın, Ö. (2008). **Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2007). **Program Geliştirme Ve Öğretim**. Nobel Yayın Dağıtım
- Leona, S. (1997). **A Little Costructivite Critisim Of Constructivism : Comments On** D.C. Phillips ‘How, Why, What, Issues İn Education.
- Liang, L, L ve Gabel, D, L. (2005). **Effectiveness Of A Construcctivist Approach To Science Instruction For Prospective Elementary Teachers** **İnternational Journal Of Science Education**.
- Manzo , A, V. (1998). **Teaching For Creative Outcomes: Why We Don’t, How We All Can. Clearing House**.
- Marlow , E. (1999). **Who Should Select Objectives?” Journa Of Instructional Psychology**.

- Marlowe, B and Page. M, L. (1998). **Creating And Sustaining The Constructivist Classroom**, Usa, Corwin Pres.
- Martha, Dever T and .Deborah, H. (2000). **The Learning Spiral – Toward Authentic Instruction**. Kapa Delta Pi Record.
- Mc Keown, M .G .and Beck, I, L. (1999). **Getting The Discussion Started. Educational Leadhershship**.
- Mc Clure, A. (1997). **Group Summarizing..**
- Merril, D . M. (1992). **Constructivisim and Instructional Design**.T. M Duffy and D.H.Jonassen, **Constrcutivisim and The Technology Of Instruction: A Conversation**, New Jersey , Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moshman, D. (1997). **Pluralist Rational Constructivisim**. Issues İn Education.
- M.E.B. (1995). **İlkokul Programı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B, (1991). **Onuncu Milli Eğitim Şurası**, İstanbul; Meb Basımevi
- M.E.B, (2004). **İlköğretim Programları**, Ankara; M.E.B.
- M.E.B. (2001). **Ulusal Programlar**. Ankara, M.E.B
- Meyers, L. S., Gamst, G ve Guarimo, A. J. (2006). **Applied Multivariate Research. Design and İnterpretation**. Londra: Sage Pub.
- Mitchell, M. ve Jolley, J. (2001). **Research Design Explained** (4. Baskı). Florida: Harcourt College Publishers
- Nakipoğlu ,M. (1999). **Öğretmen Adaylarının Kavram ve Kavram Öğretimi Stratejisine Yönelik Görüşleri**, D.E.Ü.Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 10
- Olsen, D, G. (1999). **Constructivist Principles Of Learning and Teaching Methods**. Education.”
- Olssen, M. (1999). **Radical Constructivisim And İts Failings :Anti Realism and Individualism.”British Journal Of Educational Studies**.
- Ornstein , A, C. and F.B. Hopkins, F, B.(1988). **Curriculum: Foundations,Principles and Issues**, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Oğuzlar, A .(2007). **İstatistiksel Veri Analizi”**, Ezgi Kitabevi.

- Otting, H ve Zwaal, W. (1998). **Assesment İn A Constructivisimlearning Environment**, New Zealand : The 13thworld Conference On Cooperative Education.
- Özçelik, A. (1998). **Eğitim Programları Ve Öğretim**, Ösym Yayınları
- Perkins, D. (1999). **The Many Faces Of Constructivism.” Educational Leadhershship,**
- Perkins, D. (1999). **The Constructivisimclassroom,The May Faces Of Constructivisim,** Educational Leadheship.
- Phillips, D, C. (1997). **How, Why, What, When and Where: Perspectives On Constructivisim İn Psychology And Education** Issues İn Education.
- Richardson , V. (1997). **Constructivist Teaching And Teacher Education. 5.** Richardson” **Constructivist Teacher Education,**” London ,The Falmer Pres,Taylor and Francis Inc.
- Şeker, H., (2006). **Psikolojide Ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme.** Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, İ. Turan, H., Apak, Ö. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Stake Uygunluk Modeli ile Değerlendirilmesi,19** Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Selley, N. (1999). **The Art Of Constructivist Teaching İn The Primary School** London David Fulton Publishers.
- Saban, A. (2004). **Öğrenme Ve Öğretme Süreci.** Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara, Anı Yayınları .
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim,Öğrenme Ve Öğretim,Kuramdan Uygulamaya.** Gazi Kitabevi.
- Thramboulidis, K. C. (2003). **A Consturactivism-Based Aapproach To Teach Object-Oriented Programming.Journal Of Informatics Education and Research.**
- Taşkın, Ö. (2008). **Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar.** Pegem Akademi . Yayıncılık.

- Taşpınar, M. (2004). **Öğretim Yöntemleri**. Ankara , Nobel Yayıncılık
- Tavşancıl, I, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi**,. Ankara, Nob. Yay.
- Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**. İstanbul ,Zambak Yayınları.
- Tabachnick, B, G ve Fidell, L, S. (2007). **Using Multivariate Statistics**. (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Turgut, H ve Arı, E. (2006). **Yeni İlköğretim Fen Teknoloji Toplum Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-15 Eylül, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**.. Zambak Yayınları
- Tekin, H. (1991). **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**”.Yargı Yayınevi
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi**”, Nobel Yayın.
- Taşpınar, M. (2004). **Öğretim Yöntemleri**”, Nobel Yayıncılık
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E., Sözbilir, M..(2008). **Probleme Dayalı Öğrenme; Teorik Temelleri**, “ Milli Eğitim Dergisi.
- Ülgen , G. (2001). **Kavram Geliştirme : Kuramlar Ve Uygulamalar**. Ankara Pegem- A-Yayıncılık.
- Ülgen , G. (1994). **Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar Ve Uygulamalar**. Ankara.
- Varış, F . (1996). **Eğitimde Program Geliştirme**, “Teori Ve Teknikler , Ankara Üniv. Eğitim Bilimler Fak. Yay.
- Von Glasersfeld, E. (1996). **Radical Constructivism :A Way Of Knowing And Learning**,The Falmer Pres, London, Uk
- Wilson, B. G. **Reflections On Constructivism And Instructional Design**, Denver, Englewood, C, N. (1997). **Educational Technology Publications**.
- Wadsworth, B. J. (1996). **Piaget’s Theory Of Cognitive and Affective Development Foundations Of Constructivism**. Usa, Longman Publishers.
- Vadeboncoeur, J, A. (1997). **Child Development and the Purpose of Education;A Historical Context for Constructivism in Teacher Education . 5. Richardson, Constructivist Teacher Education**, London: The Falmer Press.

- Vural, B. (2004). **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem, Teknik Ve Etkinlikler**. Hayat Yayınları.
- Vural, B. (2004). **Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı** Hayat Yay.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldır, N ve Girmen, P. (2005). **Yen İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi** (Eskişehir İli Örneği). Eğitimde Yansımalar: 8. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14 - 16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Yaşar, Ş. (1998). **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci** .”7.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya :Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2004). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık
- Yavuzer, H. (2007). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi Yayıncılık
- Yaşar, Ş. (1998). **Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme Öğretme Süreci**. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- Yurdakul, B. (2004). **Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Yurdakul, B. (2005). **Yapılandırmacılık** . (Ed: Demirel, Ö).Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Young, M, .F., Nastası, B, K and L. Braunhardt. (1996). **Implementing Jasper Immerson A Case of Conceptual Change** .” B.G Wilson (Ed.), **Constructivist Learning Environments: Case Studies İn Instructional Design**, New Jersey **Educational Technology Publications,Inc**, Englewood Cliffs.

E K L E R

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

03 Kasım 2009

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/ 78601
Konu : Metin BULUT'un
Araştırma İzni


VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/10/2009 tarihli ve 3237 sayılı yazısı.

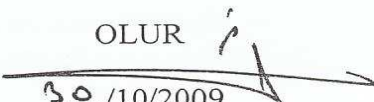
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Metin BULUT'un "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri; ekli listede bulunan İlköğretim Okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede belirtilen okullarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.


M. Rağip ÜYE
Müdür

OLUR


20/10/2009
Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

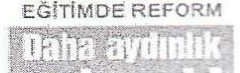
EKLER:

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2. Okul Listesi (1 sayfa)

.../10/2009 Memur : C. ÇEBER
.../10/2009 Şef : P. KARADAYI
.../10/2009 Md. Yrd. : H. UYGUN



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069



3611 54

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/
Konu : Metin BULUT'un Araştırma İzni

79863

05 Kasım 2009


DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
20/10/2009 tarih ve 3237 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 30/10/2009 tarih ve 78601 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı öğrencisi Metin BULUT'un "**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi**" konulu tezi için hazırlanan ölçeğin, ekli listedeki okullarda uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Himmet UYGUN
Müdür Yardımcısı

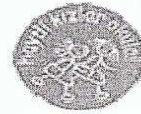
EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Anket Formu (1 Adet 2 Sayfa)
- 4) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

05/11/2009 Memur : C.ÇEBER *u*
05/11/2009 Şef : P. KARADAYI *B*



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Metin BULUT
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede bulunan Gaziemir ilçesinden 9, Buca ve Konak ilçelerinde 8, Bornova, Karabağlar ve Menderes ilçelerinden 7, Balçova ilçesinden 5 olmak üzere toplam 51 okulun yöneticileri
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi
Veri toplama araçları	Yapılandırmacı Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.</p> <p>Yönergenin 5. maddesi gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2009-2010 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; -----

28/10/2009
Komisyon Başkanı
Himmet UYGUN
Müdür Yardımcısı

KOMİSYON

Üye
Dr. Sevtap YAZAR
Öğretmen


Üye
Dr. Saliha KUTLUER
Öğretmen

Değerli okul yöneticileri,

Bu araştırma ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin uygulama sürecinde ilköğretim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Sizden istenen, tüm soruları eksiksiz olarak, içtenlikle yanıtlamanızdır. Lütfen anketin herhangi bir yerine isminizi yazmayınız, soruları dikkatlice okuduktan sonra size uygun şıkkı (X) şeklinde işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. *Cinsiyetiniz:*

1. Bayan
2. Erkek

2. *Kıdeminiz:*

1. 1-5 yıl
2. 6-10 yıl
3. 11-15 yıl
4. 16-20 yıl
5. 21 yıl ve üstü

3. *Mezun olduğunuz okul:*

1. Eğitim Fakültesi
2. Eğitim Yüksek Okulu
3. Eğitim Enstitüsü
4. Fen Fakültesi
5. Edebiyat Fakültesi
6. Diğerleri.....

4. *Göreviniz:*

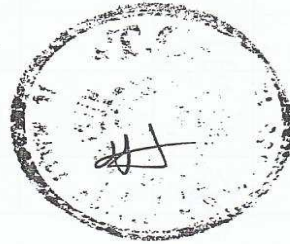
1. Müdür
2. Müdür Yrd.

5. *Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı ?*

1. Evet
2. Hayır

6. *Seminer aldıysanız yeterli buluyor musunuz ?*

1. Evet
2. Hayır



Bu ölçek sizin yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımı ve programı ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuduktan sonra size uygun şıkkı (X) şeklinde işaretleyiniz.

Yapılandırmacı Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği	Hiç Katılmam (1)	Katılmam (2)	Kararsızım (3)	Katılıım (4)	Tamamen Katılıım (5)
1. Yapılandırmacı yaklaşımın kazanımlarının daha yüksek olduğunu düşünürüm.					
2. Yapılandırmacı öğretim programında etkinlikler daha açık olarak ifade edilmiştir.					
3. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme alanları daha belirgindir.					
4. Yapılandırmacı öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle genel olarak tutarlıdır.					
5. Yapılandırmacı öğretim programında tüm öğretim faaliyetleri yeterli bir biçimde planlanmıştır.					
6. Yapılandırmacı öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur.					
7. Yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır.					
8. Yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımı öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim yaklaşımıdır.					
9. Yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında öğretmenin rolü açık olarak ifade edilmiştir.					
10. Yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha çağdaştır.					
11. Yapılandırmacı bir eğitim sisteminde, öğrencilerin bilgi transfer edebilme yetilerinin daha yüksek olacağını düşünürüm.					
12. Bilgiyi öğrencinin kendi yaşantılarına dayalı olarak yapılandırmasının öğrencinin doğasına daha uygun olacağını düşünürüm.					
13. Okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar yapılandırmacı eğitim için uygundur.					
14. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını öğretmenlerin kolay benimseyeceğini düşünürüm.					
15. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim etkinliklerinin daha eğlenceli gerçekleştirileceğini düşünürüm.					
16. Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağını düşünürüm.					
17. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracağını düşünürüm.					
18. Yapılandırmacı bir eğitim sürecinde sınıf kontrolünün daha zor olacağını düşünürüm.					
19. Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarısı okul yönetiminin yöntemi doğru algılamasıyla doğrudan ilgilidir.					
20. Yapılandırmacı yaklaşımda okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olması şarttır.					

Ek : Okulların Listesi

Karabağlar

Ali Akatlar İlköğretim Okulu
Hatice Hanım İlköğretim Okulu
Zeyni Hanım İlköğretim Okulu
Emrullah Efendi İlköğretim Okulu
Çeydet Güçlüer İlköğretim Okulu
Uluğ Bey İlköğretim Okulu
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu

Konak

Sarıkaş İlköğretim Okulu
Murat Reis İlköğretim Okulu
Osman Kibar İlköğretim Okulu
Eşrefpaşa 80. Yıl İlköğretim Okulu
Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu
Güzelyalı İlköğretim Okulu
Hakimiyet-i Milliye İlköğretim Okulu
Misak-ı Milli İlköğretim Okulu

Buca

Şerif Tikvesli İlköğretim Okulu
İsmail Şekip Uyar İlköğretim Okulu
Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu
23 Nisan İlköğretim Okulu
Akşemsettin İlköğretim Okulu
Çamlık İlköğretim Okulu
Ufuk İlköğretim Okulu
Gazi İlköğretim Okulu

Gazimir

Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu
Atatürk İlköğretim Okulu
Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu
Dokuz Eylül İlköğretim Okulu
Çağdaş Eğitim İlköğretim Okulu
Sabiha Gökçen İlköğretim Okulu
Sarıç İlköğretim Okulu
Remzi Doğan İlköğretim Okulu
Dedeoğlu İlköğretim Okulu

Menderes

Bayrak İlköğretim Okulu
Menderes İlköğretim Okulu
Çileme İlköğretim Okulu
Süleyman Çevik İlköğretim Okulu
Gazi İlköğretim Okulu
Altuntepe İlköğretim Okulu
Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

Bornova

Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu
Necmi Hüsniye Ataberk İlköğretim Okulu
Nedret İlhan Kete İlköğretim Okulu
Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu
Süphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu
Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu
Zehra Hocanım İlköğretim Okulu

Balçova

Asil Nadir İlköğretim Okulu
Balçova İlköğretim Okulu
Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu
Orhan Gazi İlköğretim Okulu
Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulu

