

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM 4. SINIFTA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÜNİTE VE
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRENME DÜZEYLERİNE, ÖĞRENMEYE KARŞI
TUTUMLARINA, AKADEMİK ÖZGÜVENLERİNE ETKİSİ

Behsat SAVAŞ

İzmir

2006

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM 4. SINIFTA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÜNİTE VE
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRENME DÜZEYLERİNE, ÖĞRENMEYE KARŞI
TUTUMLARINA, AKADEMİK ÖZGÜVENLERİNE ETKİSİ

Behsat SAVAŞ

Danışman

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

İzmir

2006

Doktora tezi olarak sunduğum” İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

...../...../.....

Behsat SAVAş

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

İş bu çalışmada, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Adı Soyadı (Danışman)

¼ye : Prof. Dr. M¼fit G¼MLEKSİZ.....
Adı Soyadı

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Neş'e BAŞER
Adı Soyadı

¼ye Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇUKUR
Adı Soyadı

¼ye Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY.....
Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**TEZ VERİ FORMU****Tez No:****Konu Kodu:****Üniversite Kodu:****Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.****Tez Yazarının****Soyadı:** SAVAŞ**Adı:** Behsat**Tezin Türkçe adı:** İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi**Tezin İngilizce adı:** The Effects of Integrated Unit and Constructivist Based Teaching Learning Process on Fourth Grades Students' Learning Levels, Attitudes Towards Learning, Academic Self-Confidence**Tezin yapıldığı,****Üniversite:** Dokuz Eylül Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri**Yılı:** 2006**Tezin türü:** 1- Yüksek Lisans**Dili:** Türkçe

2- Doktora (X)

Sayfa sayısı: 181

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı: 129**Tez danışmanının,****Ünvanı:** Prof. Dr.**Adı:** Ayfer**Soyadı:** KOCABAŞ**Türkçe anahtar kelimeler:****İngilizce anahtar kelimeler:**

1-Bütünleştirilmiş Ünite

1- Integrated Unit

2- Yapılandırmacı Öğretim

2- Constructivist Teaching

TEŞEKKÜR

Yaklaşık dört yıl devam eden doktora öğrenim sürecinde aile sorumluluğunu tek başına beni destekleyerek yüklenen sevgili eşim Hülya'ya, bu sürede baba sevgisinden özveride bulunan kızlarım Pınar ve Cansu'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora çalışmam ve aile bütünlüğüm için uygun koşullar sağlayan DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Sedef Gidener'e, bir anne şefkati içinde benden güven ve sevgisini esirgemeyen, her zaman destek olan enstitü müdür yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Neş'e Başer'e, bana her zaman değer veren, bunu yansıtan enstitü müdür yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

Tezin yazım aşamasında bilgisayar kullanımı ile ilgili sorunlarımda yardımcı olan Öğretim Görevlisi F. Serkan Akdoğan'a, tezi okuyarak gerekli dil düzeltmelerini yapan değerli arkadaşım Türkçe Öğretim Görevlisi Ali Türkel'e, tezin İngilizce özetini yazılmasına yardımcı olan Araştırma Görevlisi Gül Ünal ve Hülya Uşaklı'ya, verilerin SPSS programına girilmesinde yardımcı olan Araştırma Görevlisi Ebru İkiz'e teşekkür ediyorum.

Üniversite sistemi içine katılmama neden olan, tüm çalışmalarına bıkmadan usanmadan yol gösteren, bana güvenerek çeşitli araştırma ve projelerde görevler veren, tezimin oluşma ve gerçekleşmesinde görüş ve düşünceleri ile destek sunan, tez danışmanlığımı savunma aşamasına kadar sürdüren Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na sonsuz teşekkür ediyorum.

Yönetmiş olduğu çeşitli proje ve konferanslarda bana görev vererek destek olan, doktora tezimde önerileri ile katkı sunan, son aşamada tezimin danışmanlığını üstlenerek tamamlanmasını sağlayan Prof. Dr. Ayfer Kocabaş'a en içten dileklerle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....
Değerlendirme Kurulu Üyeleri.....
YÖK Dokümantasyon Merkezi ve Tez Veri Formu
Teşekkür.....
İçindekiler.....	i
Tablo Listesi.....	v
Şekil Listesi.....	viii
Özet.....	ix
Abstract.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	2
Bütünleştirilmiş Programın Tarihiçesi	2
Çekirdek Programın Özellikleri	4
Bütünleştirilmiş Program.....	6
Çok Disiplinli Bütünleştirme.....	6
Disiplinler Arası Bütünleştirme.....	7
Disiplinler Arası Aktarımlı Bütünleştirme.....	7
Sosyal Bilgiler Dersi ve Bütünleştirilmiş Program	8
Sosyal Bilgiler Ünitesinin Oluşumunda Beş İlke.....	9
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar	10
Bütünleştirilmiş Programın Yararları	11
Bütünleştirilmiş Programın Üstünlükleri	12
Bütünleştirilmiş Programda Öğretim İçin On Neden	13
Bütünleştirilmiş Programda Öğretim Etkinlikleri.....	14
Bütünleştirilmiş Programın Tamamlayıcıları	15
Bütünleştirme Yaklaşımının Ülkemiz İlköğretim Prog. Yeri.....	16
Yapılandırmacılık.....	20
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Tarihiçesi	24
Yapılandırmacı Öğrenmenin Sayıtları	25

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri	26
Yapılandırmacı Yaklaşımın Yararları	28
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İçin Anahtar Noktalar.....	29
Yapılandırmacı Öğretim	29
Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Aşamaları	31
Yapılandırmacı Öğretim Sürecinin Özellikleri.....	31
Yapılandırmacı Öğretim İlkeleri (Wolff 1994).....	32
Yapılandırmacı Öğretim İlkeleri (Dubbs 1995).....	32
Yapılandırmacı Öğretim Sürecinin İlkeleri.....	33
Yapılandırmacı Öğretim Süreci.....	33
Yapılandırmacı Etkinliklerin Bileşenleri.....	34
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Sınıf Özellikleri	38
Yapılandırmacı Öğretim Sürecini Uygulayan Öğretmenin Özellikleri	39
Yapılandırmacı Bir Sınıfta Öğretmenin Sorumlulukları.....	39
Yapılandırmacı Ders Öğretim Süreci	41
Sosyal Bilgiler Dersi ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	43
Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Öğretim Sürecinde İşe Koşulan Öğretim Strateji ve Teknikleri	43
Buluş Yoluyla Öğretim	43
İşbirlikli Öğrenme	45
Alış Yoluyla Öğrenme /Sunuş Yoluyla Öğretim.....	49
Soru Ağı.....	51
Kavram Ağı	51
ÜÇ-NE	52
Neden-Sonuç.....	52
Gösteri.....	53
Tartışma	53
Soru-Yanıt.....	53
TV-Projeksiyon.....	54
Beyin Fırtınası	54

Siz olsaydınız ne yapardınız?	55
Kavram Kartları	55
Görüşme	56
Problem Çözme	56
Deney	56
Yaratıcı Drama	57
Kaynak Kişi	57
Tutum	58
Akademik Özgüven	60
Araştırmanın Gerekçesi.....	61
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	63
Problem Cümlesi.....	65
Denenceler	65
Alt Problemler.....	66
Sayıtlar.....	67
Sınırlılıklar.....	68
Tanımlar.....	69
Kısaltmalar.....	69
BÖLÜM II	70
İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR.....	70
Yurt Dışında Bütünleştirilmiş Programa İlişkin Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	70
Türkiye’de Bütünleştirilmiş Programa İlişkin Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	76
Yurt Dışında Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	77
Türkiye’de Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	81

BÖLÜM III	85
YÖNTEM.....	85
Deney Deseni	85
Denekler.....	86
Veri Toplama Araçları.....	88
İşlem Yolu.....	90
Veri Çözümleme Teknikleri.....	106
BÖLÜM IV	108
BULGULAR ve YORUMLAR.....	108
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	145
BÖLÜM V	160
SONUÇ	160
TARTIŞMA	163
ÖNERİLER.....	167
KAYNAKÇA.....	169
EKLER.....	182

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1.1 5E Modelinin Temel Bileşenleri	36
1.2 Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Özellikleri.....	40
3.1 Deney Deseni Özeti	86
3.2 Deneklerin Deney Gruplarına Göre Dağılımı.....	87
3.3 Deneme Formu Başarı Testi Madde ve Test İstatistikleri.....	89
3.4 Başarı Testi Madde ve Test İstatistikleri.....	90
3.5 Başarı Testi Puanlarının Üçüncü ve Beşinci Sınıflara Göre T Testi Sonuçları.....	91
3.6 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Özdeğer, Değişkenlik Yüzdeleri, KMO Değerleri.....	93
4.1 Grupların Öntest Başarı Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	108
4.2 Grupların Öntest Başarı Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	109
4.3 Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	110
4.4 Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	111
4.5 Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu.....	111
4.6 Grupların Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları.....	112
4.7 Grupların Öntest Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	113
4.8 Grupların Öntest Tutum Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	114

4.9 Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	115
4.10 Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	116
4.11 Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu.....	116
4.12 Grupların Tutumlarının Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları.....	117
4.13 Grupların Öntest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	119
4.14 Grupların Öntest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	120
4.15 Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	120
4.16 Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	121
4.17 Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu.....	121
4.18 Grupların Akademik Özgüven Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları.....	122
4.19 Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	124
4.20 Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları.....	127
4.21 Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	130
4.22 Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	132

4.23 Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları.....	134
4.24 Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	136
4.25 Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	138
4.26 Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları.....	140
4.27 Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri	143
4.28 Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	144
4.29 Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları.....	147
4.30 Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri.....	149
4.31 Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Özet.....	151
4.32 Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçlarını Yansıtan Özet.....	154
4.33 Deney Gruplarında ve Kontrol Grubunda Yer Alan Velilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Özet.....	157

ŞEKİL LİSTESİ**Şekil No****Sayfa No**

1.1 Öğretme, Öğrenme ve Yapılandırıcılık42

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, devlet ilköğretim okulu 4. sınıf sosyal bilgiler dersi yakın çevremiz ünitesi süresince, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerini birlikte ve ayrı ayrı test etmektir. Bu amaçla üç deney grubunda,

1. Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim öğrenme süreçleri
2. Bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim yöntemleri
3. Geleneksel program ve yapılandırmacı öğretim öğrenme süreçleri

kontrol grubunda da geleneksel ünite ve geleneksel öğretim süreci işe koşulmuştur.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı birinci döneminde İzmir Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okuluna devam eden dördüncü sınıf öğrencilerden 146' sının katılımı ile gerçekleşmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eş olasılıkla atanan gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veriler; a) Öğrenme Düzeyi Testi, b) Tutum Testi, c) Akademik Özgüven Testi, ç) Veli Görüşü Anketi, d) Öğrenci Görüşü Anketi, e) Sesli görüşme ile toplanmıştır.

Deney grupları ile geleneksel program ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenme düzeyi, öğrenmeye karşı tutum ve akademik özgüven puanları karşılaştırılmıştır. Ünite sürecinin işleyişine ilişkin

öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri alınırken, veli görüşleri görüşme formu ile elde edilmiştir.

Çalışmada sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim öğrenme etkinlikleri işe koşulmuştur. Ünite ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi derslerini kapsayacak biçimde bütünleştirilerek oluşturulmuştur. Yapılandırmacı öğretim etkinlikleri olarak, işbirliğine dayalı grup araştırması, buluş ve sunuş yolu ile öğretim yaklaşımları ile çeşitli aktif öğrenme etkinlikleri işe koşulmuştur. Tüm deney gruplarında araştırmacı öğretmenlik görevini kendisi (36x3 =108 saat) üstlenmiştir. Araştırmada kullanılan istatistikler şunlardır:

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. t Testi
4. Varyans Çözümlemesi
5. Scheffé' Testi

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

ABSTRACT

The main purpose of this study was to test the integrated unit and teaching activities based on constructivist together and separately during the unit of our close environment in social studies class of 4th grade in a state school. For this purpose, the following processes and methods were conducted in three experimental groups:

- 1- Integrated unit and constructivist teaching and learning processes.
- 2- Integrated unit and traditional teaching methods.
- 3- Traditional and constructivist teaching learning processes.

In the control group, traditional unit and traditional teaching processes were conducted.

The research was conducted with 146 fourth graders attending a state primary school (İzmir Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okulu) during the fall term of 2004-2005 instructional year.

The pre-and post-test design was used in the research. The research was conducted with four groups, as three experimental and one control groups. One of the groups assigned according to equal possibility was defined as control group.

The data were gathered by; a) Learning Level Test, b) Attitude Test, c) Academic Self-Confidence Test, d) Parents' Views Questionnaire, e) Students' Views Questionnaire, f) Interview

The learning level, attitudes towards learning and academic self-confidence scores of the experimental group and control groups were compared. While the written and verbal views of students were gathered by questionnaires, parents' views were gathered by interview form.

The integrated unit and teaching and learning activities based on constructivism were developed by the researcher. The unit was integrated by including the social science, science, mathematics, Turkish, painting, music, physical education courses for the 4th grade. As constructivist teaching activities group investigations are based on cooperative learning, instructional approaches with discovery and presentation methods and various active learning activities were done. The researcher himself studied as the teacher with all experimental groups and the control group (36x3 =108 hours of teaching). The statistical analyses used in the research are as follows:

- 1- Arithmetic Mean
- 2- Standard Deviation
- 3- t Test
- 4- Analysis of Variance
- 5- Scheffé' Test

At the end of the research, it was observed significantly difference in the scoring means of academic achievement, attitude and academic self confidence in favour of the experimental groups which received instructions with integrated unit based on constructivism and integrated unit based on traditional teaching than control grup. While the experimental group receiving constructive instruction with traditional unit were differed significantly than the control group regarding academic achievement, there was no significant difference between attitude and academic self confidence. When the data gathered from the views of students and parents were examined, it was concluded that the process in the experimental group was perceived and supported positively.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim programlarında yeniden yapılanma ve öğretim sürecini iyileştirme çabaları gündemdeki tartışmalar olarak gözlenmektedir. Eğitim kurumlarında yetişen kuşaklara ilişkin beklentilerin farklı ülkelerde benzer olduğu ileri sürülebilir. Ekonomi eğitim sisteminden bilgi elde edebilen ve elde ettiği bilgiyi problemlerin çözümünde kullanabilen bir çalışan isterken demokratik düzen; mantıklı, sağlıklı kararlar alabilen birey, hukuk düzeni ise; toplumsal duyguya sahip, halkın yararını gözeten birey yetiştirilmesini bekler (Foote, 2001) .

Artan sorunlar karşısında okul programlarının bireyi topluma hazırlama yeterliği eleştirilmektedir. Toplum hızla değişmekte, değişen toplum aile yapısını etkilemekte, bunun sonucunda okula gelen öğrencilerin sahip olduğu özellikler değişmektedir. Eğitim programlarının birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir. Siyasal iktidarlar bu nedenle program geliştirme çalışmalarına destek olmaktadır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim yılında ilköğretim okullarının ilk beş yılına ait Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları yenilenerek uygulanmasına geçilmiştir.

Araştırmada test edilen bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı öğretim sürecinin dünyada son 15 yıldır yaygınlık kazanmasına rağmen temellerinin çok daha eski olduğu gözlenmiştir. Kocabaş (2004:31); ülkemizin “Aydınlanma Projesi” olan Köy Enstitüleri’nde yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığını öğrenciyi merkeze alan, onu etkin kılan, öğrencilerini birinci derecede öğrenme problemleri ile karşı karşıya getirerek onları düşünmeye, denemelere yönlendiren, bilgiyi yapılandırma ve yeni bilgi üretme işine öğrencilerinin etkin katılımını bizzat

sağlayan merkezler olduğunu belirterek öğrenci merkezli öğretim sürecinin ilk kez gündeme gelmediğini ifade etmiştir.

Problem Durumu

Erikson (1995:2); ekonomideki, politikadaki ve nüfusun demografik özelliklerindeki farklılaşmaların okul programlarının değişiminin hızlı ve karmaşık olmasına neden olduğunu açıklamaktadır. Erikson eğitim programlarını değişime iten baskı gruplarını sayarken; küresel rekabet kaygıları ile iş dünyasını, değerlerin yeterince verilmediğini veya dinin yeterince anlatılmadığını iddia eden dindar-muhafazakar çevreler, toplumdaki olumsuzlukları manşetlere taşıyan medya gruplarını sıralar.

21. yy eğitim sistemlerinde; yarışmacı ortamlardan, işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarına, öğrenme yaşantılarının etkililiği yalnızca ürüne bağlı değerlendirme yerine hem ürün hem de sürecin değerlendirildiği yaklaşıma geçildiği gözlenmektedir. Bugün öğretimsel işler yapılması zorunluluk içeren görevler yerine, öğrencilerin keyif aldıkları kendilerini geliştirdikleri bir uğraşa dönüşmüştür. Öğretmenin etkin öğrencilerin edilgin olduğu süreç yerini, öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olduğu anlayışa bırakmıştır. Programlar birbirinden ayrı disiplinler üzerine temellendirilerek öğretimi yerine, bütünleştirilmiş program yaklaşımına doğru bir dönüşüm gözlenmektedir (Bonstingl,1995).

Bütünleştirilmiş Programın Tarihçesi

İlerlemeci eğitim felsefesini benimseyen program geliştirmeciler, özellikle Dewey'in görüşlerinden etkilenerek okul programlarının oluşumunda üç noktayı dikkate aldılar: öğrencilerin doğası, toplumsal amaç ve değerler, içeriğin bütünlük sunumu. Günümüzde program geliştirmeciler çeşitli sorularla karşı karşıyadırlar; vizyonumuz nedir? Bunun için hangi etkinlikler gerçekleştirilmelidir? Okul kültürü

içinde toplumsal değerler nasıl kazandırılmalıdır? Demokrasi nasıl yerleştirilecektir? (Hlebowitsh,1999:343-353).

Johann Friedrich Herbart 1800'lü yılların sonunda farklı konu alanlarını bir tema etrafında ilişkilendirmiş ve buna zaman zaman "bütünleştirilmiş çalışmalar" adını vermiştir. 1920'lerde John Dewey tarafından öğrencilerin sosyal ve bireysel ilgileri programın merkezine alınmıştır. Bütünleştirilmiş program, 1920'lerde proje yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. 1930'larda çekirdek program, 1940-50'lerde de problem merkezli olarak ortaya çıkmıştır. Bütünleştirilmiş programın ilk ortaya çıkışı çekirdek program olarak adlandırılabilir (Drake ve Burns, 2004:27).

Çekirdek program; 1930-1940'lı yıllarda yaygınlık kazanmasına rağmen kökleri 19. yüzyıla dayanmaktadır. Bu yıllarda sosyal olaylar temele alınarak çekirdek kavramlar seçilmekteydi. Sovyetler Birliğinin 1957 yılındaki uzay çalışmalarındaki başarısı ABD'de okul programlarını tekrar disiplin temelli olmaya yöneltmiştir (Oliva, 2001:272-274).

1970'li yıllara gelindiğinde okul programlarının içeriğinin nasıl olması gerektiği ve öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiği tartışılıyordu. Bu yıllarda yapılan çalışmaların içerik ve öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda yapıldığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenin birden fazla öğretim stratejisi ve yöntemlerini kullanması önem kazandı (Hlebowitsh,1999:343-353).

1960 ve 1970'li yıllarda özellikle ilköğretim düzeyinde bütünleştirilmiş programın popüler olduğu gözlenmiştir. Tematik yaklaşım iki sayılıya dayanmaktadır: Birey doğal olarak bilgiyi bütünleştirerek alır ve korkudan yoksun bir ortamla desteklendiğinde doğal olarak öğrenme davranışını geliştirir. Bunun sonucunda öğrenci kendi yeterlikleri doğrultusunda çalışır. İkinci olarak öğrenciler ihtiyaçları olan zaman konusunda esnek davranıldığı ve grup halinde çalışma ortamı sağlandığında işlerine daha çok zaman ayırırlar. İşbirlikli öğrenme ortamı aynı zamanda öğrencilerin yeterliklerinin farkına varmalarını, program baskısının ortadan kaldırılması ile öğrenme yaşantılarını geliştirmelerini sağlar. Her bireyin kendine

özgü yapılarını geliştirmeleri öğrenme arzusu ve kapasiteleri ile ilgilidir. Bireyin öğrenme arzusunu yarışmacı ortamlar değil işbirliğine dayalı öğrenme ortamları geliştirir (www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Strategies.txt (14.10.2004)).

1980'lerde etkili öğretim sürecinin öğretmenlerce düzenlenmesinin önemini koruduğu gözlenmiştir. Öğretmelerin hedef ve hedef davranışlarla bağlantılı içerikle ilgili temel bilgileri sunmaları, öğrencilerin öğrenmelerini yönetmeleri ve anında dönüt vermeleri istenmiş, böylece programın ağırlığının öğretim süreci üzerine yöneldiği gözlenmiştir (Hlebowitsh,1999:343-353).

Son yıllarda çekirdek (core) programların bütünleştirilmiş program olarak tekrar ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bütünleştirme genellikle dil, sosyal bilgiler, fen bilgisi disiplinleri çerçevesinde seçilen temalarla gerçekleştirilmektedir (Oliva, 2001:272-274).

1980-90'larda bütünleştirilmiş program, çoklu disiplin, disiplinler arası, disiplinler arası geçiş adları altında ortaya çıkmıştır (Drake ve Burns, 2004:27).

Çekirdek Programın Özellikleri

- Program, bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan parçalardan oluşan bir bütündür,
- Bütünleştirme, genellikle dil ve sosyal bilgiler çatısı altında gerçekleşir,
- İçeriğin merkezine disiplinler arası bir kavram seçilerek yerleştirilir,
- Birincil öğrenme yöntemi tüm alanlara uygulanabilen problem çözmedir,
- Planlamanın öğrencilerle birlikte yapılması öğretmene cesaret verir,
- Öğretmen öğrencilere kılavuzluk yapar,
- Ana bir çekirdeğin etrafında iki veya üç aralıkta süreç gerçekleşir.

Eğitimde konuları bir tema etrafında birleştirme Herbartian döneminden beri yapılmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerin belli bir disiplini öğrenme korkusu ortadan kalkmaktadır. Birçok eğitimci bütünleştirilmiş program uygulamasını desteklemiştir. Tyler bütünleştirmeyi program yaşantılarının yatay bağlantıları olarak

tanımlamıştır. Ardından bu yaşantıların örgütlenirken öğrencilere yardım edilmesini, ögeler arası ilişkilerin kurulmasını savunur (Oliva, 1997:451).

Tyler, öğrenme yaşantılarının üç yöntemle örgütlenebileceğini savunur:

Süreklilik: Programda yer alan beceri ve kavramlara yönelik fırsatlar verilerek dikey olarak tekrar edilmesidir.

Ardışıklık: Beceri ve kavramların basitten karmaşığa genişlemesi durumudur.

Bütünleştirme: Yaşantıların tek alanla soyutlanmış biçimde değil, yatay olarak ilişkilendirilerek sunulmasıdır (Ornstein ve Hunkins,1998:110).

Hilda Taba olgu ve ilkeler bir alandan diğer alana aktarıldığı zaman özellikle de aktarılan bilgi kullanıldığında etkili bir öğrenmeden söz edileceğini, bunun için öğrenme yaşantılarının gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmesi gerektiğini, böylece düzeye uygun kavramların gelişeceğini belirtmiştir (Oliva, 1997:451).

Ausubel çeşitli konu alanlarına yönelik ilkelerde uzlaşmayı, bütünleştirme olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin önceki yaşantılarından yararlanarak yeni öğrenileceklerin öncelikle bütünleştirilmesini, bilginin ayrı ayrı konu alanlarının parçaları veya bölümleri halinde alınması yerine, birbirleriyle ilişkili çeşitli disiplinlerden elde edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun öğretmenin programlar arasında bir denge oluşturması sonucu gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Dengeyi günlük planda geniş bir konu alanı içinde disiplinler arası öğretim ile bütünleştirilmiş program tasarımı kolayca sağlayabilir. Bütünleştirmenin konu alanları içinde gizlice yapılarak açıkça ifade edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Disiplinler arası öğretim sürecinin öğrencilerin konu alanları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olacağını açıklamıştır (Lemlech,1998:100-127).

Bütünleştirilmiş Program

Tek başına bir disiplin tüm disiplinlerden daha fazla bilgi içermez. Eğer ortak problem çözmeye amaç ise, çözümün birlikte yapılması, bütünleştirilmiş bir bakış açısı sağlanması gereklidir (Nowotny, 2005).

Bütünleştirilmiş program nedir? En basit anlamı ile disiplinler arası bağ kurmadır. Ne kadar bağ kurulacaktır? Hangi disiplinden ne kadar alınacaktır? İçerik gerçek yaşamdan mı alınacaktır? Disiplinler arası bağlantı bilgi veya beceri temelli mi olacaktır?

Bütünleştirme son yüz yıldır farklı isimlerde üç kategori altında tanımlanmıştır:

- 1- Çok disiplinli bütünleştirme
- 2- Disiplinler arası bütünleştirme
- 3- Disiplinler arası aktarımlı bütünleştirme (Drake ve Burns, 2004:8-15).

Çok Disiplinli Bütünleştirme

Ortak bir tema üzerinde, farklı disiplinlerden yararlanılarak bir disiplin üzerinde odaklanılır. Çeşitli türlerde bu işlem gerçekleştirilir.

- Alt disiplinler yaklaşım: Tarih, coğrafya, yurttaşlık, ekonomi, yönetim gibi disiplinleri sosyal bilgiler; fizik, kimya, biyoloji disiplinleri fen bilgisi dersi adı altında oluşturulmasıdır.
- Kaynaşma-erime: Bilgisayar kullanma, barış eğitimi, birlikte çalışma, okuma-yazma becerileri gibi temel özelliklerin okul programının çeşitli derslerine serpiştirilerek gündeme gelmesidir.
- Yardımlaşarak öğrenme: Öğrencilerin okul süresi içinde ortak bir proje üzerinde çalışmalarıdır.
- Öğrenme merkezleri/paralel disiplinler : Programın bütünleştirilmesi bir tema veya konu etrafında (farklı birkaç alanda olsa bile) oluşturulması yaygındır. İlköğretim okullarında her temanın gündeme geldiği merkezler vardır. Temalar farklı disiplin

alanlarından seçilmiş olabilir. Öğrenci aynı temayı farklı öğrenme merkezlerindeki çeşitli disiplin alanlarından öğrendiklerinin bağlantısını kendisi kurar. Bir diğer uygulama ise, farklı sınıf düzeylerinde aynı temanın dikey olarak (paralel) takip edilmesidir.

- Tema temelli üniteler: Seçilen tema üç ve daha fazla disiplin alanını içerir. Okulun program süresi içinde ve dışında da süreç gerçekleşebilir. Temalara katılım aynı sınıf düzeyinde olduğu gibi farklı sınıf düzeylerinde de katılım olabilir. Ünite bütünleştirilmiş bir etkinlik ile sonlandırılır (Drake ve Burns, 2004:8-15).

Disiplinlerarası Bütünleştirme

Bu yaklaşımda öğretmen disiplinler arası ortak bir öğrenme etrafında programı düzenler. Büyük oranda disiplinler arası kavram ve beceriler vurgulanır. Disiplinler arası kavramların, disiplinlere özgü kavramlardan daha önemli olduğu kabul edilir (Drake&Burns, 2004:8-15).

Disiplinlerarası Aktarımlı Bütünleştirme

Öğretmenlerin öğrencilerin soru ve ilgileri doğrultusunda programı düzenlemeleridir. Öğrenciler disiplinler arası ve disiplinlere özgü becerileri gerçek yaşam koşullarında işe koşarak yaşam becerilerini geliştirirler. İki şekilde gerçekleştirilir.

- Proje tabanlı öğrenme: Öğrenciler yerel bir problemim çözümü için çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerle ilgileri doğrultusunda programın hedefleri arasından veya yerel kaynaklardan bir sorunu birlikte belirler veya öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak araştırma sorularının oluşumunu destekler. Yapılan çalışmaların sınıfa sunumu ile süreç sonlandırılır.
- Görüşmecı program : Öğrencilerin soruları üzerine program şekillenir. Öğrenciler programın içerik, öğretim ve değerlendirme süreci hakkında belirleyici karar verirler (Drake&Burns, 2004:8-15).

Bütünleştirilmiş program, farklı konuların bileşkesi olup, belli ilkelere göre temaların oluşturulduğu, öğrencilerin çeşitli kaynaklara başvurarak esnek bir sürede, bireysel veya grup halinde bir proje üzerinde çalıştıkları, kavramlar arası ilişkileri

kurdukları bir yapıdır. Öğrenciler bütünleştirilmiş program ile; tema temelli yaşantıların planlanıp işe koşulmasıyla düşünceler ve kavramlar arasındaki ilişkileri fark ederler. Ele alınan tema aracılığı ile gerçek yaşamla konunun bağlantısını kurarlar. Öğretim süreci paylaşım gerektirdiği için, bireyler arası saygı ve işbirliği becerileri gelişir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar. Öğretmen bilgi sunan değil, öğrenme rehberi konumundadır. Öğrenme sürecine bağlı olarak özgün değerlendirmeler yapılır (<http://todaysteacher.com/TeamTeaching.htm> (13.9.2004)).

Sosyal Bilgiler Dersi ve Bütünleştirilmiş Program

Sosyal bilgiler, tarih ve sosyal bilimleri içeren geniş bir terimdir. 1950'lerde sosyal bilgiler programlarıyla öğrencilerin toplumsal değişimlere uyum sağlamaları ve istedik toplumsal davranışları kazanmaları amaçlanıyordu. Amerika'da 1960'larda bu alanda yerel hükümetler tarafından desteklenen 40'tan fazla çalışma yapılmıştır. Araştırmaların hemen tamamında tümevarımsal bir öğretim sürecinin önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Araştırmalarda tümevarımsal öğretim süreci işe koşulursa öğrencilerin programın hedeflediği genellemelere ulaşacakları açıklanmıştır.

Günümüzde, sosyal bilgiler programı özel konu ve becerilerin listesi olmaktan ziyade genel hedeflere vurgu yapılan, öğrencilere sosyal dünyanın işleyişini ve yurttaşlık görevlerini kazandırmayı amaçlayan programa dönüşmüştür. Bir başka ifade ile; bilgi aktarımı yerine, toplumsal sorunlara odaklanarak daha iyi bir dünya oluşturma amacına ulaşmak isteyen programa dönüşmüştür. Sosyal ve doğal dünyadan seçilen problemlerin kullanılması bütünleştirilmiş program ile mümkün olmaktadır. Bütünleştirilmiş program sosyal bilgiler dersinde tüm konularda araştırma inceleme yapma gücünü ortadan kaldırmaktadır (McNeil,1996:385-387).

Zorillo (2000) sosyal bilgiler dersine yönelik oluşturulacak üniteye aşağıdaki ilkelerin dikkate alınmasını önermiştir.

Sosyal Bilgiler Ünitesinin Oluşumunda Beş İlke

- 1- Ünite bütünleştirilmesi
- 2- Her ünitenin açıkça tanımlanması
- 3- Etkinliklerin ünite içinde mantıklı bir sıra izlemesi
- 4- Ünite öğretim sürecinin çeşitlilik içermesi
- 5- Ünite öğretimsel işlerinin büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikleri içermesi

Sosyal bilgiler ünitesi diğer disiplinlerin (fen, matematik, güzel sanatlar) öğretilmesinde bir araç olmalıdır. Zamana odaklanma; “Ne zaman?” sorusuyla, kişi veya topluluğa odaklanma; “Kim?, Kimler?” sorusuyla, mekana odaklanma; “Nerede?” sorusu ile gerçekleştirilebilir. Yeni üniteyle ilgili tartışma süreci işe koşularak öğrencilerin bilgi ve ilgileri belirlenerek, merakları harekete geçirilir, böylece öğrencilerin temel yapıyı fark etmeleri sağlanabilir. Ünite boyunca öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde ilgi duydukları konuları çalışmalarını sağlanmalıdır (Zorillo, 2000:222-224).

Bütünleştirme; öğrencilerin zaman, mekan, etki, kavram, problem, yargılar arasındaki ilişkileri görmelerine yardımcı olur. Bütünleştirme ile disiplin sınırlarının ortadan kaldırıldığı söylenebilir. Bütünleştirme öğrencilerin disiplinler arası ortak noktaları görmesini sağlar. Öğrenciler sosyal bilgiler dersi ile karşılaşınca kadar sınırlı oranda sosyal becerilere sahip olarak gelirler. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin akranları ile yoğun bir etkileşime girmelerine yardımcı olur. Bu durum ancak grup çalışmalarının yapılması ile mümkün olur.

Sosyal bilgiler dersi ile öğrenci demokratik bir topluma üye olması için hazırlanır. Etkili yurttaşlık becerileri, değerler, tutumlar, sosyal bilgiler dersi ile kazandırılır. Yurttaşlık erdemi ve duygusunun geliştirilmesi okulun rolleri arasındadır.

Bart, Barr ve Shermis (1977) sosyal bilgileri yurttaşlık eğitimi olarak kabul eder, yurttaşlık eğitiminin amacını insan ilişkileri bilgisi ve yaşantılarının bütünleştirilmesi olarak tanımlarlar.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar

- Yurttaşlık aktarımı: Her ulus kültürel birlik geliştirme gereksinimi ile karşı karşıyadır. Geleneksel yaklaşımda, yetişkinlerin kültürel mirasının gençlere aktarımı söz konusudur. Bu durum güçlü ve yandaş bir öğretmeni gerekli kılar. Bu öğretim biçimine düzenlatım adı verilebilir. Öğretmen açık bir biçimde sadık yurttaşlar için neyin iyi neyin güzel olduğunu aktarmaya çalışır. Bu yöntem çok eski olmasına karşın bugün hala varlığını sürdürmektedir.
- Sosyal bilimler yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğrencilerden bir problemi sosyal bilimci bilim insanı gibi araştırması beklenmektedir. Öğrencinin problemi bir sosyolog, coğrafyacı, tarihçi, politikacı gibi araştırması söz konusudur. Bu yönteme 1960'lı yıllardan itibaren başvurulmaya başlanmıştır.
- Yansıtıcı araştırma yaklaşımı: Öğretim sürecinde öğrencilerin mantıklı kararlar alması beklenir. Sosyal bilimler yaklaşımında araştırma sorusu öğretmen tarafından seçilirken, bu yaklaşımda soruyu öğrencinin kendisi seçer. Öğretmen öğrencilerin seçim yapmasını kolaylaştırmak için çeşitli kaynaklardan yararlanarak örnek durumlar sunabilir.

Öğretim için sosyal bilgiler dersi nasıl düzenlenmelidir?

Sosyal bilgiler ünitelerinin çeşitli konu alanlarını bütünleştirecek şekilde planlanması gerekir. İçerik sosyal bilgiler kavramları üzerine odaklanmalıdır. Kavramlar disiplinler arası bağlantı içermelidir. Tema programın bütünleştirilmesinde bir köprü görevi görür (Lemlech,1998).

Bütünleştirilmiş programda gerçek yaşama ilişkin temalara vurgu yapılır, böylece öğrencilerin sahip olduğu şemalardaki bilgiler bütünleştirilmiş yaşantılar sayesinde işe koşulduğunda aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme meydana gelmiş olur. Bütünleştirilmiş programın kökleri, ilerlemeci eğitim felsefesine, proje

yöntemine, gestalt psikolojisine ve çekirdek (core) programa dayanır. Bütünleştirilmiş programdaki temaların başlıca kaynakları beş şekilde belirlenebilir:

1-Programın içeriğinden kolaylıkla elde edebileceğimiz; “Kolonial Yaşam”, “Orta çağ”, “Ölçüler”, “Teknoloji” gibi temel kavramlar.

2-Büyük problemler ve sosyal olgulara yönelik; “Çatışma”, “Çevre”, “Gelecek”, “Önyargı” gibi zaman zaman sosyal bilgiler programında yer alan kavramlar olabilir. Ancak bu kavramlar çeşitli disiplinlerle ilişkilendirildiğinde etkisi artmaktadır.

3-Öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönelik olan; “Akranlarla İyi İlişkiler”, “Okulumuzda Yaşam”, “ İş ve Kariyer”, “Ben Kimim?” gibi öğrencilerin önerileri olabilir. Böylece öğrenciler zorunlu olan okul programlarına katkı yapmış olacaklardır.

4-Süreç ifade eden kavramlar; “Değişim”, “Döngü”, “Sistem” gibi birden fazla disiplini içeren terimler temaları oluşturabilir.

5-Son olarak öğrencilerin istekleri dikkate alınarak öğretim sürecini belirledikleri, gündemde yer alan konuları içeren temalardır. Bazen bu temaların seçiminde ailelerin görüşleri de alınmaktadır (Beane,1999).

Bütünleştirilmiş Programın Yararları

Program disiplinler arası bağlantıları kolaylaştırdığı için dağınıklığı azaltır. Derinlemesine öğrenme ve öğretim sağlar, bilgi yığınına engel olur. Kritik kavram ve içerikten elde edilen üst düzey genellemeler sayesinde öğrencilerin öğretme öğrenme sürecine odaklanmasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun araştırma sürecine girmeleri nedeniyle bilgiyi aktif biçimde yapılandırmaları sağlanmış olur. Öğrencilerin soyut kavram ve genellemeleri kullanmaları, analiz sentez düzeyinde düşünme becerilerini kazanmalarını sağlar. Öğrenciler olgu ve olaylar arasındaki bağlantıları gördükleri için bilgiyi farklı alanlara transfer edebilirler (Erikson, 1995:100).

Günümüzde bireylerin daha fazla olguyu öğrenmeye ihtiyaçları yoktur. Yurttaşlara gereksinimleri olan olan kavram ve olgular; kavram ve olgu

bombardımanı içinden belli bir biçimde elenerek sunulmakta, bunlardan birey sınırlı oranda anlayabildiklerini içselleştirebilmektedir. Bütünleştirilmiş program içinde standart alanlardan seçilen kavramlar öğrencilerin bireysel dünyalarına ulaşması için sunulmaktadır. Bütünleştirilmiş programla sadece bireyin toplum yararına bilgilerini aktarması değil, içinde bulunduğu kültürel değerlerle sahip olduğu değerleri değiştirebilmesi de gerekir. Değerlerin var olması değil topluma uygun olması önemlidir.

Bütünleştirilmiş program aracılığı ile bireye kazandırılmaya çalışılan özellikler:

- Bilgi elde etme
- Düşünme becerileri kazanma
- Etkili iletişim kurma
- Çevreye duyarlı olma (doğal-sosyal)
- Bireyi ve toplumu anlama (empati)
- Bireysel yeterliklerini geliştirme (Ornstein ve Hunkins,1998:395-396)

“Bütünleştirilmiş program” gelişimin doğasından çıkarılabilir. Fiziksel gelişim, gelişimin diğer boyutları olan sosyal ve bilişsel gelişimi kaçınılmaz biçimde etkiler. Örneğin çocuk hareket etmeye başladıktan sonra, nesnelere etkileşim kurmaya başlar, dil gelişimi sosyal gelişimi destekler. Gelişimin bu özellikleri hiç değilse bütünleştirilmiş programı zorunlu kılar. Bütünleştirilmiş program savunucuları çocukların ilgileri doğrultusunda öğrenme konuları belirlendiğinde öğrencilerin daha kolay anlayacaklarına, diğer bir ifade ile kalıcı öğrenmelerin oluşacağına inanırlar. Kalıcılıktan yoksun, ezberlenen bilgi kolay unutulur (Wishon., Crobtree ve Jones, 1998:13).

Bütünleştirilmiş Programın Üstünlükleri

- Akranları ile etkileşime girme, ilgili soruları, kaygıları paylaşma ve tartışma
- Duygularını denetleyebilme, birlikte karar alma
- Demokratik süreç (her öğrencinin bilgiyi paylaşma ve yapılandırmada dilediği modeli seçme hakkı)

- Bireyin problem sunulduktan sonra, başkalarının kavramlarını kabul etmek yerine kendine göre bilgileri bütünleştirerek yanıt arama süreci içine girmesi aynı zamanda bu durumun yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmesi
- Öğretmenin kolaylaştırıcı ve rehber rolü
- Güven ortamı yaratılarak çalışmaları kolayca yürütme fırsatı
- Öğrencilerin okulun kendilerine gerçek yaşamda katkı sağlayacağını fark etmesi (Brodhopen ., Weilbacher ve Beane,1998:130-131).

Bütünleştirilmiş Programda Öğretim İçin 10 Neden

(<http://suzyred.com/integratedten.htm> 22.03.2005)

- 1- Tüm bilgileri içselleştirmek için günde 50 saat öğretime gereksinim vardır.
- 2- Bütünleştirilmiş bir program; sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, dil becerileri için uygun çerçeve oluşturur.
- 3- Disiplinler arası bağlantı beynin gelişimini destekler.
- 4- Yaşam birbirinden sosyal, fen, matematik, okuma, yazma gibi ayrı bloklar halinde bölünmemiştir.
- 5- Problem çözme becerilerimiz, tüm disiplin alanlarından seçilen üst düzey düşünme becerileri işe koşulduğunda gelişir.
- 6- Kaynaklarda yer alan gerçek durumlar özgünlük sağladığından bütün içerik için sıçrama tahtası görevi görür. Öğrencinin gerçek yaşam problemlerini akranlarıyla çözmeye çalışması kendine sunulan bir ödüldür.
- 7- Geleneksel okul yapısı içinde, verilen problemlere önceden belirlenmiş yanıtları vermek zorunludur, oysa gerçek yaşam koşullarında var olan bir problemle karşılaşıldığında çeşitli yanıtlarla karşı karşıya kalınır.
- 8- Öğrenme sürecinin grup etkileşimi ve takım çalışmasını içermesi bütünleştirilmiş programın doğasında vardır.
- 9- Öğrencilerin öğrenmeyi sevmeleri, özgün öğrenme ortamları içinde olmaları, ekip çalışması içinde herkesin süreçte yer alması başarı düzeyinin artmasını sağlar.
- 10- Öğrenciler bütünleştirilmiş programı, sorgulama becerilerini geliştirdiği için severler.

Bütünleştirilmiş Programda Öğretim Etkinlikleri (Drake ve Burns, 2004:77)

- Öğrencilerin etkin katılımını destekleme (proje yapımı, deney tasarımı, değerlendirme süreci vb).
- Öğretim stratejilerini ne biliyorum, ne öğreneceğim, ne öğrendim (KWL) sırasına koyma.
- Çoklu zeka etkinliklerini uygulama.
- Ders ile gerçek dünya arasında bağ kurma.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlama.
- Öğrencilere öğrenme etkinliklerini seçme şansı tanıma.
- Öğrencilere edim ölçütlerini açıklama.

Bütünleştirilmiş programın doğasında keşif ve zenginleştirme vardır. Öğrenciler grup veya bireysel olarak çeşitli araştırmalar yaparlar. Geleneksel programlarda öğrencinin bireysel olarak araştırma yapması sınırlı iken bütünleştirilmiş program örneğin bir öğrencinin soy ağacını araştırması gibi bireysel araştırma yapma olanakları sunar. Bütünleştirilmiş programda, aile desteğinin sağlanması ile başarı düzeyi artırılır. Bunun için bütünleştirilmiş programın felsefesinin velilere tanıtılması, bazı uygulamaların hazırlanması ve gösterimine davet edilmesi, bazı temaların oluşumunda görüşlerinin alınması ebeveynlerin katılımına örnek olabilir.

Bütünleştirilmiş program öğretmenin rolünü, öğrenmeyi yöneten, tek otorite olan öğretici yerine öğrenme etkinliklerini örgütleyen, bunun için kolaylaştırıcı bir rol üstlenen kişi olarak değiştirmiştir. Ayrıca bütünleştirilmiş program öğretmeni sürekli konuşan, bilgi veren kişi konumundan dinleyen ve gözlem yapan kişi konumuna geçmesini sağlar. Bütünleştirilmiş programda öğrenci rolleri, öğretim sürecine etkin katılım, kendi öğrenmeleri ve davranışları hakkında tepkileri kabul etme, arkadaşları ile işbirliği yapma olarak sıralanabilir (Nesin ve Lounsbury,1999:28-43).

Yapılandırmacı öğretim sürecinin bütünleştirilmiş programla birlikte uygulanması; öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanma çalışmalarını

destekler. Eleştirel düşünme becerilerini analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde kazanmaları önemlidir. White aktardığına göre, Swell ve Brown (1999) bunun için aşağıdaki ilkeleri önermişlerdir:

- İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinin kurulumu,
- Öğrencileri bilişsel çıraklık süreci içinde düzeltme,
- Yansıtıcı araştırmaları destekleme,
- Yapılandırılmış öğretimi sağlama,
- Özgün problem çözme ortamları düzenleme,
- Öğrenme ve değerlendirme sürecini kaynaştırma,
- Öğrenci merkezli öğrenme ortamı geliştirme,
- Sosyal kültürü sağlayan ortamı oluşturma (White, 2002).

Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikte uygulanması için aşağıda sunulan özellikler dikkate alınarak birliktelik sağlanabilir.

Bütünleştirilmiş Programın Tamamlayıcıları

- Öğretmenlerin geleneksel öğretim anlayışlarını yapılandırmacı anlayışla değiştirmeleri,
- Öğretmenlerin birkaç haftalık program geliştirme ve yapılandırmacılık konusunda kursa alınması,
- Öğretmenlerin hem meslektaşları hem de öğrencileri ile birlikte problem çözme becerilerini kazanması,
- Öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecini uygulamayı öğrenmesi,
- Öğrencilerin materyalleri etkili kullanabilecekleri ortamları düzenleme ve teknolojik araçları kullanma becerilerini kazanmaları,
- Öğretmenlerin özgün değerlendirme, dereceleme anahtarı, gelişim dosyası, performans testlerini kullanması,
- Yöneticilerin, öğretmenlerin gereksinim duyduğu kaynakları sağlamaya çalışması,
- Bütünleştirilmiş program yaklaşımının işleyişinin toplum ve velilere açıklanması (Loepp,1999).

Bütünleştirme Yaklaşımının Ülkemiz İlköğretim Programlarındaki Yeri

Bütünleştirilmiş program yaklaşımı ülkemizde cumhuriyet döneminde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ilkokul programları ve daha sonraki yıllarda sosyal bilgiler, fen bilgisi ve hayat bilgisi ders programları ile 2005 yılında kabul edilen yürürlükteki ilköğretim programı içinde hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik ve Türkçe ders programlarına yansımıştır.

1926 ilkokul programında, J. Dewey'in üzerinde durduğu “hayat bilgisi toplu tedris ve iş okulu” kavramlarına yer verilmiştir. Eski ilkokul programlarında (1915,1924) bütün dersler birbirinden ayrı ve tamamen bağımsız olarak nitelenmiştir. Derslerin arasındaki bağlantı ve ilişkilere dikkat edilmemiştir. Hazırlanan ilkokul programı 1925-1926 öğretim yılında seçilen birkaç okulda denenmiş, oradan alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır (Cicioğlu, 1985:95).

Bütünleştirilmiş program anlayışını savunan, S. Celal Muallimler Mecmuası'nda söz ettiğine göre; eski programlara göre tedrisat yapılırken çocuklara bir günün beş saatinde muhtelif derslerle birbiriyle hiçbir bağ ve ilişkisi olmayan çeşitli kavramlar veriliyordu. Mesela, muallimin tarih dersinde çocukları son derece ilgilendiren bir konuyu açıklarken o dersi bırakıp, bir sonraki derste hendese (geometri) ve kavâid (Osmanlıca dilbilgisi) dersi vermesi çok yanlıştır. Talebin gelecek tarih dersine kadar hararet ve heyecanı azalır, kaybolur (Akyüz,1993:301).

1936 programında, “toplu öğretim” ilkokulun öğretim metodu olarak belirlenmiş ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla “hayat bilgisi” dersinin derece derece gruplara veya dallara ayrılması istenmiştir. Dördüncü sınıfta, tarih, coğrafya, yurt ve tabiat bilgisi derslerinin ön planda işlenmesi kabul edilmiştir (Cicioğlu, 1985:95-97).

1948 programında, coğrafya ders programının açıklamalar bölümünde derslerin tarih, yurttaşlık bilgisi, aritmetik gibi dersler ile paralel ve bağlı gitmesine dikkat

edileceği, yurttaşlık bilgisi dersi için yine başka derslerle ilişkisini daima göz önünde bulundurulacağı ifadeleri yer almaktadır (MEB,1948:140-151). Bu durum bütünleştirilmiş program anlayışının 1948 programlarına yansımalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

1968 ilkokul programında ‘‘ğretimde Toplulaştırma’’ başlığı altında; ilkokul çağındaki çocuğun varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamayacağı, genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılama durumunda olduğu vurgulanmış, ‘‘Konular niteler’’ başlığı altında programdaki ders konuları bilim dallarına göre ayrı ayrı tespit edilmemiş, aralarındaki yakın ilişki ve sıkı bağlar dikkate alınarak konular üniteler içinde kaynaştırılmıştır. II. Devrede ğretmen (4 ve 5. sınıflar) uygun bulduğu takdirde iki eksen etrafında toplanmış olan üniteleri sıraya koyarak tek eksen haline getirebilir. Bu durumda örneğin, sosyal bilgilerden bir ünite alınıp sonuçlandırıldıktan sonra fen ve tabiat bilgilerinden bir ünite alınır denmektedir (MEB, 1968:18-19).

Sosyal bilgiler dersine ilişkin açıklamalar bölümünde ise; ilkokulun dört ve beşinci sınıflarında okutulan, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri derslerinin birbirleriyle yakın ilişkileri ve çocuğa uygunluğu bakımından birleştirilerek sosyal bilgiler adı altında bir bütün haline getirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin çok yönlü bir bütün olarak işlenmesi, ders konuları işlenirken mümkün olduğu kadar ifade dersleriyle ilgi kurulmalıdır şeklinde bir ifade ile bütünleştirmenin gerekçeleriyle birlikte istenmektedir (MEB,1969:65-66).

Araştırmanın yapıldığı dönemde yürürlükteki ilköğretim programının uygulanmasıyla ilgili genel esaslar başlığı altında, ‘‘ğretimde Toplulaştırma’’ bölümünde; ilköğretim çağındaki çocuğun, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavrayamayacağı, genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılama durumunda olduğu bu nedenle; birinci devrede (1,2,3. sınıflar) yapılmakta olan toplulaştırma ikinci devre (4ve 5. sınıf) sınıflarına da aktarıldığı belirtilmiştir. ‘‘Konular ve üniteler’’ başlığı altında; programdaki ders konuları bilim dallarına göre ayrı ayrı

tespit edilmemiş, aralarındaki yakın ilişki ve sıkı bağlar dikkate alınarak öğretim üniteleri içinde kaynaştırılmıştır şeklinde açıklamalar yer almaktadır(Vural, 2003:15).

Araştırmanın sona erdiği 2004-2005 öğretim yılının ardından 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının bir-beşinci sınıflarında okutulmakta olan Türkçe, hayat bilgisi, matematik, fen ve teknoloji (eski adı Fen Bilgisi), sosyal bilgiler ders programları değiştirilerek uygulanmasına geçilmiştir. Aşağıda bu ders programlarında bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşıma yapılan göndermelere yer verilmiştir.

Türkçe: Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Tematik yaklaşımın gereği olarak öğretim sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir (MEB Türkçe Programı, 2005).

Hayat Bilgisi: Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular atomistik ve analitik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir. Her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu durum her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. Yapılandırmacı kuram öğrenci merkezli bir kuramdır. Hayat bilgisi programında temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte, aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri gerekmektedir (MEB Hayat Bilgisi Programı, 2005).

Matematik: Öğrenciler matematiğin diğer derslerde de kullanılabileceğini gördüklerinde kazanımları daha anlamlı olacaktır. Bu amaçla matematik dersi belli başlı ara disiplinlerle ilişkilendirilmelidir (MEB Matematik Programı, 2005).

Fen ve Teknoloji : Programda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı öncelikli olup öğrenmenin her bireyin zihninde çoğu zaman o bireye özgü bir süreç sonunda gerçekleştiği görüşüne ağırlık verilmiştir. Programın diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiştir. Ayrıca uygun olan yerlerde, işlenen konunun katkıda bulunduğu ara disiplin kazanımlarına gönderme yapılmıştır. Öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de yapılandırıcı yaklaşımı olabildiğince yansıtmalıdır (MEB Fen ve Teknoloji Programı, 2005).

Sosyal Bilgiler : Öğretmen programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar; üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme, ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da toplu olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşadığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Sosyal bilgiler programı tümüyle davranışçı yaklaşımdan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır (MEB Sosyal Bilgiler Programı, 2005).

Cumhuriyet dönemi boyunca geliştirilen programlar incelendiğinde “bütünleştirme” kavramının programlarda yer aldığını buna ek olarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilen yeni programlarda sadece bütünleştirmeye değil aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşıma yer verildiğini söylemek mümkündür. Bir diğer ifade ile yeni geliştirilen ilköğretim programının bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikte uygulanmasına vurgu yaptığı söylenebilir.

Yapılandırmacılık

Öğrenmede üç kuramsal yaklaşım gözlenmektedir. Davranışçı yaklaşımı savunanlar; öğrencilerin bireysel öğrenen olmaları üzerine vurgu yaparlar. Sınıf ortamının etkili öğretim süreci için düzenlenmesini isterler ancak, grup öğrenme sürecine sınırlı oranda vurgu yaparlar. Düzenlenen etkinlikler yolu ile bilgi, beceri, kavramların elde edilmesi üzerine odaklanırlar. Bireysel olarak gerçekleşecek öğrenmeler için materyaller en uygun biçimde örgütlenir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenci bilginin edilgen bir alıcısıdır, öğrencinin öğretim süreci içindeki sorumlulukları; sunulanları dikkatle dinleme, yönergeleri izleme, verilen işin işlem basamaklarını sıkı sıkıya takip etme şeklinde sıralanabilir (Shirin., Stinson ve Gausted, 2002:214-229).

Bilişselciler, öğrenme sürecinde bireysel etkinlikler üzerinde sınırlı oranda vurgu yaparlar, asıl vurguyu öğrenme sürecinin arkadaşlarıyla etkileşime girerek düzenlenmesi üzerine yaparlar. Öğrenmeyi var olan bilgilerin üzerine etkin biçimde işlenerek yeniden yapılandırıldığı biçimde ifade etmişlerdir. Öğrenci önceki bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurar, bu bağ kurma sonucu kavramsal oluşum gerçekleşir. Bu oluşum aynı zamanda kendi öğrenmelerine göre problemi nasıl çözeceği sürecini de içerir (Shirin., Stinson ve Gausted, 2002:214-229).

Sosyal yapılandırmacılar, bilişselciler gibi öğrenme süreci üzerinde sosyal etkileşimin önemi üzerine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin sosyal yaşantılarıyla doğrudan bilgilerini yapılandırdıklarını ileri sürerler. Bu nedenle öğrencilerin ortak öğrenen olma becerilerini geliştirmeleri desteklenir. Bu beceriler; araştırma sorularını formüle etme, demokratik davranma, yeniliğe ve süreç değerlendirmesine açık olma, grup halinde öğrenme becerisini benimseme şeklinde sıralamışlardır (Shirin., Stinson ve Gausted, 2002:214-229).

Yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin bir kuramdır. Bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve yaşantıları yoluyla bu kavramları yansıttığı ifade edilir. Birey yeni bir kavramla karşılaştığında, önceki yaşantılarıyla

karşılaştırır, bunun sonucunda var olan yapısı değişebilir veya önemsiz bulunarak reddedilebilir. Her durumda birey bilginin etkin yaratıcısıdır, bunu sağlamak için soru sorar, keşifler yapar ve bildiklerini test eder (http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2_12.01.2005).

Bugün geçmişten daha çok şey biliyoruz, herhangi bir konuda sınırlı zamanda bilgi elde etme sürecinin, yeni bir yazının yazılıp yayınlanmasından iki kat hızlı olduğu söylenmektedir. Öğrenciler bilgi yığınları ile nasıl uğraşacaklar? Bilgi yığınlarını öğrenmek için, sürekli çaba içinde olmaları onları boş bir levha olarak görmemizin devam ettiği anlamına gelmektedir (<http://www.springfield.k12.pa.us/shs/quest/thesis/danta/paper.pdf> 16.05.2005).

Günümüz “bilgi çağı” olarak kabullenilmektedir. Öğrencileri yaşama hazırlamada okulların başarısız ve yetersiz olduğu ileri sürülmektedir. Bu durum yeni değildir, ilk kez John Dewey tarafından dile getirilmiştir. Dewey; eğitimin bireyi yaşama hazırlamadığını, genel olarak kavramsal anlamını yitirdiğini belirtmiştir. Öğrenmenin sosyal bir çaba ile gerçekleştiğini, öğrencilerin yeni bilgiyi birlikte çalışarak oluşturmaları için desteklenmelerini, kavramsal yapıların oluşması için ortak yaşantıların aynı zamanda iyi bir yurttaş yetiştirmek için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu durumu ilk kez ifade eden Dewey değildir, ancak onun dile getirdikleri eğitimde bilişsel öğrenme kuramcılarının ortaya çıkması için bir kıvılcım olmuş, yapılandırmacı öğrenme kuramının gelişim sürecinin başlatıcısı olmuştur. Yapılandırmacılar kendilerini farklı olarak isimlendirseler de ortak noktaları şunlardır:

- Öğrenciler sahip oldukları öğrenmeleri etkin olarak işe koştuklarında daha fazla öğrenirler,
- Bireyin bizzat kendisinin çevresi ile etkileşime girerek araştırma ve inceleme yapması kendi yapılarını düzenlemesi veya yeni bir yapı oluşturması ile gerçekleşir,
- Eleştirel düşünme ve problem çözme yeterlikleri etkin öğrenme sonucu gerçekleşir,

- Etkin öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrenciler içerik ve süreci öğrenirler,(<http://www.springfield.k12.pa.us/shs/quest/thesis/danta/paper.pdf> 16.05.2005).

Yapılandırmacılık son zamanlardaki popüler bir öğrenme kuramıdır. Bu kuramı savunanlar öğrencinin çevresi ile etkileşime girerek, var olan bilgilerini değiştirerek etkin bir süreç içinde bilgiyi elde ettiğini tartışmaktadırlar. Öğrenme evrimsel bir süreç olarak tanımlanır. Bütün gelişmeler bireyin var olan bilgisine yeni bilgilerin eklenmesinin sonucudur.

Yapılandırmacılık dört noktada özetlenebilir:

- Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır.
- Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.
- Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir, içeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin süreç başlar (Zorillo, 2000:29-32).

“Gerçek” in ne olduğu uzun süre tartışılmıştır. Geleneksel anlayışta “gerçek” in nesnel olarak bireyin dışında, diğer insanlarla iletişim kurarak keşfedildiği ifade edilmiştir. Bu görüşe karşı “gerçek”in birey tarafından gözlem, yansıtma ve zihinsel çabalar sonucunda bireysel/öznel olarak inşa edileceği savunulmuştur. Diğer bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öznel gerçeklik üzerine temellenir.

Öğrenme bireyin önceki bilgilerini düzenleme ve yeni bilgileri kurma sürecidir. Süreç; her birey tarafından var olan bilgilerin rafine edilmesi sonucu birbirleriyle bağlantılı oluşan kavram ağlarının, bir sonraki dengesizlik durumuyla karşılaşınca kadar durumları açıklama ve kestirme gücü sağlaması şeklinde işler.

İlköğretim okulu öğretmenleri öğrencileri kavramları yapılandırmaları ve doğal ortamda doğru anlamlarda kullanmaları için desteklemeli, öğrencilerin bilişsel gelişmelerinin sınırlarını ve yeterliklerini keşfetmelidirler (Martin,1997:156-186).

İlerlemeci eğitim felsefesi “çocuk merkezli” eğitim sürecini gündeme getirmiştir. Rousseau, Froebel, Pezthallozi çocuk merkezli eğitim sürecinin ilk uygulayıcıları olmuşlardır. 1800’lü yılların sonunda Francis Parker; öğrencilere coğrafi bilgilerin ezbere aktarımı yerine, bu kavramların yerinde gözlemlenerek ve incelenerek diğer bir ifade ile yapılacak gezilerle elde edilmesini gerektiğini savunmuş ve bunu gerçekleştirmek için birçok gezi düzenlemiştir.

Dewey, 1919 yılında Dalton Okulun’da, okul programının öğrenci ilgi ve gereksinimlerinden yararlanılarak oluşturulduğunu, bunun sonucunda öğrencilerin kendi kendine öğrenen, diğer bir ifade ile kendi öğrenmelerini yöneten bireyler olacağını ileri sürmüştür. Önceki öğrenmeler ile bağ kurularak, karşılıklı etkileşim süreci yaratılarak öğretim sürecinin oluşturulması gerektiğini açıklamıştır.

İlerlemeci eğitim yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin, öğrenci gereksinimlerini programa yansıtma, sınıfta etkin bir öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin öğrenmelerini yansıtacak ortamları düzenleme diğer bir ifade ile, öğrencilerinin öğrenmelerini ortaya çıkarma görevleri vardır.

Yapılandırmacı öğrenmenin tanımlanmasında, çeşitli bilim insanlarının ortak bir paydada anlaşmaları gözlenirken aynı durumun yapılandırmacı öğretim için söylenmesi zordur. Örneğin, yapılandırmacı birçok bilim insanına göre öğrenme, hem bireysel hem de sosyal bir süreç içinde oluşmaktadır (Iding ve Klemm, 2002).

Yapılandırmacı psikoloji ilerlemeci felsefe temellidir. Yapılandırmacılar öğretmeni öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında geri bildirim veren, özgün öğrenme ortamları sağlayarak öğrenmeleri gerçekleşmesine rehberlik eden kişi olarak tanımlamaktadırlar. Yapılandırmacı öğretim etkinlikleri,

bütünleştirilmiş program, özgün değerlendirme, yapılandırılmış buluş olarak sıralanabilir (Oliva, 2001:183-184).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Tarihçesi

Yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir. Kökleri bilişsel psikoloji kadar felsefe, sosyoloji ve antropolojiye de dayanır. İlk yapılandırmacı bilim insanı Giambatista Vico 1710'daki çalışmasında; “one only knows something if one explain it”, “herhangi bir şeyi açıklayabiliyorsa biliyordur”, Immanuel Kant, ise “insan bilginin edilgen alıcısı değildir, bilgi etkin biçimde alınır önceki bilgilerle bağlantı kurularak kendi yorumlarıyla yapılandırılır” açıklamasını yapmıştır.

Piaget'ye göre bilişsel gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütleme, dengeleme olarak ifade etmiştir. Birey doğuştan getirdiği refleksif özellikler ile çevresine uyum sağlamaya çalışır. Birey biyolojik olarak olgunlaştıkça çevresi ile etkileşime girer, bu etkileşim yaşantı olarak tanımlanmıştır. Doğuştan gelen refleksif özellikler geçirilen yaşantılar sonucu değişime uğrar. Bireyin geçirdiği yaşantılar çevreye uyum sağlama çabalarını yansıtmaktadır. Bu süreçte bireyin yeni karşılaştığı uyaranları var olan yapılarının içine alması ve kullanması özümleme, yeni uyaranların mevcut yapılarda değişim yaratması ise düzenleme olarak tanımlanmıştır. Bireyin geçirdiği her yaşantı özümleme ve düzenleme sürecini kapsar. Birey uyum çabalarını örgütleme süreci içinde işe koşar. Karşılaşılan yeni bir durum karşısında bireyin var olan bilişsel dengesi bozulur, yeni durumla etkileşime girerek uyum çabası göstermesi diğer bir ifade ile yeni bir yapı oluşturma çabasını dengeleme olarak adlandırılmıştır. Yeni gelen bilgilerin yerleştirildiği bilme yapılarına, bilişsel çerçevelere de şema ve bilişsel yapı adı verilmiştir. Şemalar olgunlaşma ve yaşantı kazanma etkileşimi sonucunda değişir. Yaş, olgunlaşma, yaşantı geçirme düzeyine göre şemalar bireysel farklılıklar içerir (Senemoğlu, 2004:32-38).

Yapılandırmacı yaklaşıma önemli katkısı olan Lev Vygotsky 1937 yılında tüberkülozdan yaşamını yitirmiştir. Sovyetler Birliği'nde çalışmaları bilinirken, batı dünyasının çalışmalarına ulaşması 1962 yılını bulmuştur (Hadson,1998).

Vygotsky, sosyal çevrenin çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Bireyin sosyal çevreden; kavram, fikir, olgu, beceri ve tutumları kültürel ve sosyal bir ortamda dil aracılığı ile elde ettiğini belirtmiştir. Çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinler ve arkadaşları ile işbirliği içinde çalıştığında bilişsel gelişiminin besleneceğini açıklamıştır. Yetişkinin rolünü, öğrenenin bilgiyi içselleştirebilmesi için bireysel olarak bağımsız bir şekilde elde edebileceği gelişim düzeyi ile rehber kişi yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeylerini belirleme olarak açıklamıştır. Kişinin bireysel olarak ve rehber yardımıyla elde edeceği gelişim düzeyleri arasındaki fark gelişmeye açık alan/yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) olarak tanımlamıştır. Öğretim sürecinin bireyin gelişmeye açık alan/yakınsal gelişim alanını geliştirebilmesi için yetişkin ve akranlarla etkileşime girecek biçimde düzenlenmesini önermiştir (Senemoğlu, 2004:56-57).

Hem Piaget hem de Vygotsky bilişsel gelişimde sosyal gelişimin önemini vurgulamışlardır. Piaget, sosyal etkileşimin dengesizlik veya bilişsel çatışma ortamı ortaya çıkararak değişimin gerçekleşmesi için güdülenmeyi sağladığını belirtmiştir. Piaget, etkileşim ortamının eşit statüdeki akranlar arasında olmasının yararlı olacağını iddia ederken, Vygotsky; bilişsel gelişim için, öğrencilerin hem kendi arkadaşları hem de kendi düzeylerinden ileri ebeveynleri veya öğretmenleri gibi diğer bireylerle etkileşime girmelerini önermektedir. Bu durumun çocukların problem çözerken doğru yapılar oluşturmasını destekleyeceğini ifade etmiştir (Woolfolk, 2004:44-46).

Yapılandırmacı Öğrenmenin Sayılıları

1- Fiziksel olarak bilginin yapılanması öğrenenin etkin bir öğrenme süreci içinde olması sonucunda bizzat kendisi tarafından yapılandırılır.

2- Bilginin simgesel yapılandırılması, bireyin kendi sunumu sırasında gerçekleşir.

3- Bilginin öğrenen tarafından sosyal olarak yapılandırılması, anlamların grup içinde aktarımı ile gerçekleşir.

4- Bilginin kuramsal olarak öğrenen tarafından yapılandırılması anlaşılmanları açıklamayı denediğimizde ortaya çıkar (Gannon ve Collay, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmasına yardım eder. Öğrencilerin düşüncelerini, duygularını onaylayarak, önemseyerek, dönütler vererek öğrenme sürecine katkı sağlar. Bu durumda öğretmen sınıf içi öğrenmeleri yöneten ve kolaylaştırıcı rol üstlenen kişi durumundadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri ve seçimler yapmaları güdülenmelerini artıracaktır. Beklentileri artırma; öğrencilerden programda yer alan çeşitli disiplinlere ait kavram ve ilkeleri kullanarak başarabilecekleri işlerin istenmesiyle gerçekleşebilir. Öğretim süreci keyif verici hale getirildiğinde; öğrenciler kendi öğrenmelerini denetlediklerinde, başarıya karşı güçlü bir güdülenme davranışı gösterdiklerinde, öğretmen empatik davranışlar sergilediğinde, onların performansları hakkında dönüt verdiğinde öğrenciler mutlu olacaktır. Disiplinler arası bağlantıyı kurma; bu süreç işe koşulduğunda öğrenciler için birçok fırsat ortaya çıkacaktır (Grant ve Vansledright, 2001:75-76).

Yapılandırmacı yaklaşım; öğrenme, öğretim, eğitim, biliş, bireysel bilgi, bilimsel bilgi, eğitim etiği ve politikası olarak karşımıza çıkabilir. Yapılandırmacılık üç ana başlık altında ele alınabilir: eğitimsel, felsefi ve sosyolojik yapılandırmacılık. Eğitimsel yapılandırmacılık; bireysel, sosyal, radikal, kavramsal, diyalektik, bilgi süreçli, metodolojik, ılımlı, realist, sosyo-tarihsel, humanistik, didaktik, sosyo-kültürel, pragmatik, sosyal dönüşümlü yapılandırmacılık olarak karşımıza çıkabilir (<http://www.csi.union.it/educa/inglese/mattheus.html> 11.05.2005).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri

Bilişsel (bireysel) yapılandırmacılık: Bilgi öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde işlenerek yapılandırılır. Birey çevreden bilgiyi edilgen biçimde almaz. Öğretmen ödül ve ceza veren, bilgi aktaran değil öğrenciye yeni kaynaklar sunan, bilginin keşif sürecini kolaylaştıran rehber kişidir. Yeni oluşan

yapıların birey tarafından denenerek kullanımının sağlanması önemlidir. Öğretim sürecinde içsel güdülenme önemlidir.

Sosyal yapılandırıcılık: Öğrenenin sosyal dünyası bireylerden etkilenir. Yeni öğrenmeler sadece özümleme ve düzenleme sürecinde gerçekleşmez, aynı zamanda bireyin kendi kavramlarını ve günlük düşüncelerini çevresindekilerle etkileşime sokması da gerekir. Birey problem çözerken ve yeni stratejileri keşfetmek için dili kullanarak diğerlerinin görüşlerini öğrenir. Bu durum göz önüne alınarak işbirliğine dayalı öğrenme ve grup tartışmaları işe koşulur. Grup çalışmalarında dışsal güdülenme ön plana çıkarken, yapıların oluşumu bireysel gerçekleştiği için içsel güdülenme ön plana çıkar. Diğer bir ifade ile hem dışsal hem içsel güdülenme önemlidir (<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/> 15.03.2006).

Radikal yapılandırıcılık: Bilme, yaşantıya ait yorumların uygulanabilir uyarlamalarını içeren dinamik bir süreçtir. Öğrenenin gerçek dünya bilgisini kurması zorunlu değildir. Geçmiş yaşantılar yeni yaşantıların oluşmasına yardım eder. İçsel veya dışsal zorlanmadan dolayı bir işte başarısızlık yaşandığında problem durumu ortaya çıkar, bu durumda birey de yeni bir yaşantı deneyerek yapılarını değiştirmeyi dener. Bilgi onu bilenden ya da toplumsal ve bilişsel süreçlerden bağımsız, bireyin dışında bir şey değildir. Bilgi, bireyin nesnelere olan ilişkisinden ve yine bireyin kendisince etkin biçimde oluşturulmaktadır. Birinin söylediklerini kavramsal bir yapı içinde geliştirerek anlamak verilen mesajların beklentilerimize aykırı olmaması sonucunda mümkün olur. Sosyalleşme aracı olan dili kullanarak içsel değişimi yansıttığımızda öğrenmelerimizi ortaya koyarız.

Kültürel yapılandırıcılık: Öğrenme durumları sosyal çevre içinde yer alan, gelenek, din, biyolojik özellikler ve dil'den etkilenir. Araçların kullanımı yapılacak işleri yeniden düzenler, bilişsel yapı farklılığa uğrar, bu duruma bilgisayar veya otomasyona geçiş örnek olarak verilebilir. Birey toplumsal ve kültürel yaşamında kullandığı simgelerin katkılarını sorgulamaktadır.

Eleştirel yapılandırıcılık: Bilgi yapılarının oluşturulduğu sosyal ve kültürel çevreye eleştirel boyutun eklenmesidir. Eleştiri ortamının ortaya çıkması, empatik iletişim ve güven ortamının öğretmen tarafından sağlanarak tartışmalara geçilmesi önerilir (Murphy ve diğ., 1995:152).

İnşacılık: Öğrenenin bir başkasının bakış açısına göre yapılarını oluşturduğu durumdur (<http://dougimas.com/writing/constructivism.html>- first17.08.2004)

Yapılandırıcı Yaklaşımın Yararları

- Öğrenen edilgen bir dinleyici olmak yerine, öğrenme sürecine etkin olarak katıldığında daha fazla öğrenir.
- Ezberleme yerine düşünme ve anlama üzerine yoğunlaşıldığında eğitim istendik şekilde gerçekleşir.
- Öğrencilerin öğrenmelerini makale, görüşme, model, sözel sunu, rapor olarak sunmaları yapılarını içselleştirmelerini ve gerçek yaşama aktarmalarını sağlar.
- Gerçek yaşam koşullarına benzer özgün ortamların hazırlanması öğrencileri tetikleyerek aktif öğrenme süreci yaşamalarına neden olur.
- Yapılandırıcılık, sosyal iletişim, işbirliği içinde çalışma, tartışma, paylaşma, eleştiri becerilerini geliştirir (<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2> 02.3.2005).

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları, çevrelerinde neler olup bittiğini anlamak için kendi kendilerine zaman ve enerji harcayarak araştırma yapmalarının ve doğal meraklarının bir sonucudur. Lilian Katz (1933)'a göre; çocuklar gözlediklerini açıklamaya yönelik denenceleri doğal olarak oluştururlar. Gözledikleri olgu hakkındaki ilgileri için sınırsız enerjileri vardır, kararlı bir şekilde bilgiyi anlamının peşindedirler. Bağlamları anlamak için duyu dünyalarını işe koşarlar, amaçları genel anlamı elde etmektir. Çocukların kendi kendilerine yaşantıları yoluyla anlamları keşfetme süreci yapılandırıcılığın temelini oluşturur. Çocukların anlamı oluşturma veya bulma çabalarında sık sık doğru anlam yapılarına varmaları söz konusu olabileceği gibi, hatalı yapılar da oluşabilir. Yapılandırıcılığa göre; bu tür

durumlar sürekli bir gelişimin göstergesidir. Öğrencilerin her yeni duruma yönelik soruları anlam yapılarını oluşturma amacını taşır. Yapılandırmacı öğretim sürecinde uygulanması düşünülen etkinlik öncelikle çocukların doğal ilgilerini harekete geçirici olmalıdır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İçin Anahtar Noktalar

- Öğrenme hızı ve çalışma özelliklerine göre araştırma konularını seçme hakkı,
- Etkin bir biçimde araştırma konularını çalışma,
- Araştırmaya yönelik bilgilerin bireysel olarak toplanması, ardından önceki bildikleriyle bağ kurarak yorumlama,
- Çocuklar gerçekleştirdikleri öğrenmelere kendi yaşantılarına göre anlam yükledikleri için yapıları öznel, bu nedenle yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelere sıkı sıkıya bağlı bir şekilde (doğrusal olmayan) gerçekleşmeyebilme olasılığı,
- İşbirliğine dayalı çalışma ortamı,
- Öğrenme sürecini yansıtacak biliş üstü süreçleri vurgulama; bunun için süreç değerlendirme, öz değerlendirme, öz düzenleme, ne yaptım, niçin?, daha iyi yapabilir miydim? vb soruları işe koşma,
- Öğrencilerin diğer eğlenceli işler varken öğrenmeyi tercih etmelerini sağlama (Wishon., Crobtree ve Jones, 1998:9-11).

Yapılandırmacı Öğretim

Yapılandırmacı öğrenme ortamının üstünlüğü öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol oynamalarını kolaylaştırmaktır. Etkin öğrenme, öğrenme etkinliklerinde öğrencilere hatırı sayılır oranda özerklik ve süreci denetleme hakkının verilmesidir. Etkin öğrenme etkinlikleri, araştırma gerektiren bir çalışma, problem çözme, küçük grup çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme olarak ifade edilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğretmen; kendisinin etkin öğrencilerin edilgen olduğu konumdan, öğrencilerinin etkin biçimde kendi öğrenmelerini yönetmelerine rehber olan kişi konumuna geçmiştir. Bu değişimin altındaki temel

sayıldı, öğrenmenin doğal olarak organizmanın keşfetme ve bilme isteğinden dolayı kişiyi etkin kılacağı düşüncesidir. Öğretim süreci bu nedenle öğrencilerin bilgiyi edilgen olarak alan kişiler yerine etkin biçimde bilgiyi işleyerek yapılandırmaları anlayışına göre düzenlenmektedir.

Öğrenci merkezli öğretim öncelikle, yapılandırmacı pedagojinin temel ilkelerinden olan öğrencilerin öğrenme işlerini üstlenmeleri ile açıklanabilir. Bu nedenle öğretim süreci düzenlenirken araştırma, problem temelli öğrenme ve grup çalışmalarına gönderme yapılmaktadır. Özellikle grup çalışmaları ile işbirliğine dayalı öğrenme üzerine vurgu yapılmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin arkadaşları ile etkileşime girerek kendi öğrenmeleri hakkında dönüt aldıklarını bunun sonucunda kendi yapılarında düzenlemelere gittiklerini ifade etmektedirler (Jocopsen., Eggen ve Kauchak, 2002:5-6).

Öğrenciler sınıfa kendilerine özgü yapılarla gelirler. Sunulan yeni bilgileri kendilerindeki yapıya göre işleyerek biçimlendirirler. Yeni bilginin işlevsel olabilmesi için eski ve yeni yapılar bütünleştirilmelidir. Yeni bilgilerin eski bilgilerle bağlantısı kurulmadığında, diğer ifade ile ezberlendiğinde kısa sürede unutulur. Anlamlı öğrenmelerin oluşabilmesi için öğrenci yeni bilgiyi kendinde var olan yapı üzerinde aktif biçimde işlemelidir (Hanley, 2005).

Yapılandırmacılık, ilerlemeci (progressivizm) eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar, öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran, ilerlemeci eğitim felsefesinin “yaparak öğrenme” ilkesini hatırlatan öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, öğrenmenin etkin bir süreç içinde olmasını sağlayan kişi olarak tanımlarlar.

Yapılandırmacılık, bir öğretim yöntemi veya özel bir programı dikte etmez, temel amacı toplum içinde bireyin bilgisini etkili biçimde kullanma becerisini geliştirmektir. Yapılandırmacılığın uygulamaları olarak; özgün ve bütünsel

değerlendirmeleri, buluş yoluyla öğrenme ve bütünleştirilmiş programı anabiliriz (Oliva,1997:186-187).

Yapılandırmacılık ve araştırma yapma bozuk paranın iki yüzü gibi birbirini tamamlar. Öğretmen öğrencilerin bildiklerini değerlendirir ve öğrencilerde öğrenmenin gelişimin sağlamaya çalışır. Yapılandırmacı öğretim, öğrencilerin önceki bildikleri ile yeni öğreneceklerini bütünleştirmelerini sağlar. Araştırma ve problem çözme süreci üst düzey düşünme ve yansıtıcı etkinlikler gerektirir. Bunun için öğrenci yeni öğrendiği anlamları bir ürün üzerinde uygulamalıdır.

Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Aşamaları

- 1- Problem sunumu veya problem durumunun oluşturulması,
- 2- Problemin öğrencilerce dikkatlice incelenmesi, öğrencilerin problem hakkında konuşmaları, düşüncelerini işe koşmaları,
- 3- Öğrencilerin süreç başlamadan hangi bilgilere sahip olduğunu düşünmesi, süreç sonunda ise neler öğrendiğini açıklaması,
- 4- Öğrencinin, sosyal etkileşim süreci gereği, yeni öğrenmelerini uygulamalı olarak sınıf ve topluluk önünde sunması ve değerlendirilmesi (Lemlech,1998:136-147).

Yapılandırmacı Öğretim Sürecinin Özellikleri

- Öğrenci merkezlik olarak tanımlanan var olan bireysel yapılara dayalı öğrenme sürecine saygı gösterilmesi,
- Grup etkileşimi kolaylaştırılarak konunun temel noktalarının anlaşılıp paylaşılmasının sağlanması,
- Planlı ve plansız doğrudan öğretim sürecinde formal bir sunu, basılı materyalleri, web sitesini inceleme gibi etkinliklerin işe koşulması,
- Öğrencilerin karar vermesine, araştırma yapmasına, var olan inanç ve öğrenmelerinin değişmesine, eklenmesine fırsat verme,
- Öğrencilerin öğrenme ve anlama süreçlerinin farkındalığını geliştirme (Richardson, 2003).

Yapılandırmacı öğretim sürecine ilişkin ilkeleri değişik zamanlarda Wolff (1994), Dubss (1995), Laroche., Bednarz ve Garrison, (1998) sırası ile aşağıda verildiği biçimde ifade etmişlerdir.

Yapılandırmacı Öğretim İlkeleri (Wolff, 1994)

- Öğrenme içeriği önceden sabit bir şekilde belirlenmemelidir. Ancak temel bir içerik belirlenmelidir, aksi takdirde sağlıklı bir içerik oluşmaz. Özgün materyaller öğrenenin bireysel yaşantısına ait bilgileri öğrenme birimine yönelik olarak harekete geçirmesini sağlar.
- Gerçek yaşamda kullanılacak yeterlik ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanır. Yapılandırıcı öğretim sürecinde öğrenme hedefleri, öğrencinin çevre ile temel ilkeler çerçevesinde etkileşime girerek güvenli bir şekilde becerileri kazanması sağlanır.
- Öğrenme çevresini oluşturan; öğretim materyali, sınıf, yayınlar, okulun sağladığı diğer olanaklar gerçek yaşam koşulları duygusunu bireysel farkları ortaya çıkaracak şekilde oluşturmalı, öğrenciler yararlarını somut biçimde kullanabilecekleri öğrenme bağlamı içinde öğrenmelidirler.
- Öğrenmeyi öğrenme bireysel araçlarla geliştirilmeli bireysel düşünceleri ve öğrenme sürecinin farkında olmaları, biliş üstü yeterliklerini geliştirmeleri, bütün yapılandırmacı öğrenmelerde paralel gelişen bir süreçtir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmenin zorunluluğu söz konusudur. Öğrenci diğer arkadaşlarıyla etkileşime girme gereksinimi arkadaşlarının onayını alma olarak açıklar.

Yapılandırmacı Öğretim İlkeleri (Dubs, 1995)

- Karmaşık problemler gerçek yaşama ilişkin olmalıdır. Bu problemler basitçe formüle edilen problemler değil, yeni yapı veya tekrar yapılandırmaya olanak tanıyan özellikler taşımalıdır.
- Yeni öğrenmeleri birey etkin bir süreç içinde kendi yapısına anlamlandırarak uyarlamalıdır.

- Öğrenme sürecinin işbirliği içinde olması önemlidir. Birey grup içinde arkadaşları ile öğrenmelerini karşılaştırarak ve tartışarak gerekli düzenlemeleri kendi yapısında gerçekleştirir.
- Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel öğrenmelerle sınırlı değildir, duygular da önemlidir.
- Değerlendirme süreç ağırlıklıdır, bireyin hem kendini değerlendirmesi hem de akranlarınca değerlendirilmesi önemlidir.

Yapılandırmacı Öğretim Sürecinin İlkeleri (Larochelle., Bednarz ve Garrison, 1998)

1-Bilgi öğretmen tarafından değil bizzat öğrenen tarafından oluşturulur.

2- Yeni bilginin oluşumunu inanç ve beklentiler etkiler.

3- Bilginin aktarımı öğretim sürecinin fırsatlarıyla gerçekleştirilir, ancak bu durum tüm öğretim fırsatlarının bilginin aktarımını sağlayacağı anlamına gelmemelidir.

4- Bilginin yapılanması sosyo kültürel ortamda gerçekleşir.

Yapılandırmacı Öğretim Süreci

1- Öğretmen anahtar kavramlara bağlı olarak öğrencilerin sahip olduğu öğrenmeleri ve öğrenme biçimlerini belirleyerek bilgilerini yeniden oluşturmalarına veya ekleme yapmalarına rehber olmalıdır.

2- Öğrencilere sunulan problemler karmaşık (disiplinler arası) etkinlikler içermelidir.

3- Öğrencilerin geçerli öğrenmeleri elde etmesi için teknolojik ve kavramsal kaynaklara ulaşmada aracı olunmalıdır.

4- Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak ortamlar düzenlenmeli, onlara birbirleriyle etkileşime girecek karşılıklı bağımlılık yaratacak öğretimsel işler verilmelidir.

5- Öğrencilerin öğretim sürecini ve öğretimsel işlerini yansıtacak çizimler, yazılar, grafikler, diyaloglar ile düşünme biçimlerini açıklanmaları sağlanmalıdır.

6- Öğrencilere önceden doğru yanıtları belli olan soruları sormak yerine, bilgilerini çeşitli özgün öğrenme ortamlarında ortaya koyacakları sorular yöneltilmelidir.

7- Öğrenciler bireysel öğrenmelerini özgün ortamlarda yansıtılmaları için desteklenmelidir.

8- Öğrencilere ürettiği ürünlere yönelik değil ürünlerinin gelişim sürecine yönelik dönütler verilmelidir. Bu nedenle hem ürün hem de süreç değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir (Iding ve Klemm, 2002).

Yapılandırmacı Etkinliklerin Bileşenleri

- 1- Araştırma
- 2- Keşif/icat
- 3- Uygulama
- 4- Değerlendirme
- 5- Kutlama/tören/takdir etme

Araştırma: Bu aşama bağlamın (genel durum) geliştirilmesini içerir, öğretimsel işlerin netleşmesi (sınırlarının çizilmesi) ve araştırma sorularının belirlenerek gerçekleştirilmesi.

Keşif/icat: Öğretimsel işin planının oluşturulması ve bir modelin geliştirilmesi.

Uygulama: Bu durum keşif süreci ile bazen örtüşebilir, öğrencinin gereksinimine göre bir model inşa etmesidir.

Değerlendirme: Tasarlanan etkinliklerin test edilmesi, öğrencilerin yaşantı süreçlerini açıklamaları.

Kutlama/tören/takdir etme: Öğrencilerin küçük grup içinde yaşadıkları süreçleri büyük grup içinde paylaşmalarıdır.

Öğrencilerin sunu sürecine gelene kadar izleyecekleri süreç şöyle açıklanabilir: Öncelikle öğrencilerin küçük grup içinde çalışma koşulları ve probleme ilişkin nelere gereksinim duydukları belirlenir. Öğretmenin araştırma sorusuna çözüm bulmaya çalışan öğrencilere kaynak desteği sağlayarak rehberlik görevini yerine getirmesini takiben öğrenciler çalışma planlarını oluştururlar. Planın oluşması

üzerine öğrenciler birlikte ortaya koyacakları ürüne yönelik çalışma süreci içine girerler, ardından uygulama sürecinde ürünlerini deneme amacıyla işe koşarlar. Ürünün ortaya konma süreci içinde öğretmen öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeleri sunar. Son aşamada ise dereceli puanlama (rubric) anahtarları ile sunu yapan öğrencilere arkadaşları ve öğretmen tarafından gerekli dönütler iletilir (Larson ve Alesandrini, 2005).

Hyerle (1996) işbirliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, kavram ağları ve haritaları, çoklu medya, internet ve gelişim dosyaları (portfolyo) hazırlamayı yapılandırmacı öğretim etkinlikleri olarak tanımlamıştır (Kerka, 2004).

Yapılandırmacı öğretim modeli olarak Bybee'nin öğrenme döngüsü modeli beş aşamada gerçekleşmektedir: giriş, keşfetme, açıklama, derinleşme, değerlendirme.

Tablo: 1.1
5E Modelinin Temel Bileşenleri

Aşamalar	Önerilen Etkinlikler	Öğretmen ne yapar ?	Öğrenci ne yapar?
Giriş (Engage) Ön öğrenmelerin değerlendirilmesi ile öğrencilerin ilgi ve dikkatleri tetiklenerek etkinliklere odaklanması	-Gösteri -Okuma -Serbest yazma -Grafik analizi ve organizasyonu -KWL (ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) -Beyin fırtınası	-İlgi yaratma -Sıradışı durum oluşturma -Soru sorma -Öğrencilerin konu hakkındaki bildiklerini, düşündüklerini ortaya çıkarma	-Soru sorma (niçin böyle oldu? Konu hakkında neler yapabilirim? Konu hakkında neler biliyorum?) -Konuya ilgi gösterme
Keşfetme (Explore) araştırmaya, karar verme, bilgi toplama ve problem çözmeleri için süre verilmesi	-Araştırma inceleme -Özgün materyallerden bilgi toplamak için okuma yapma -Problem çözme -Model oluşturma	-Öğrencilerin birlikte çalışmalarını destekleme -Öğrenci etkileşimini gözleme ve dinleme -Öğrencilerin çalışmalarını dolaylı sorularla irdeleme -Problemlerin çözümü için süre verme	-Etkinlik sınırları içinde serbest düşünme -Denence ve kestirimlerini test etme -Denence ve öngörülerini yeniden biçimlendirme -Denence ve öngörülerini arkadaşlarıyla tartışma -Gözlem ve düşünceleri kayıt etme -Yargıları erteleme
Açıklama (Explain) Öğrencilerin keşiflerinin analizini yapmaları için izin verilmesidir. Öğrenciler kavramları sınıflandırır ve yansıtıcı etkinlikler düzenlerler.	-Öğrenci analiz ve açıklamaları -Fikirleri kanıtlarla destekleme -Sorular oluşturma -Okuma ve tartışma -Öğretmen açıklaması -Düşünme becerileri etkinlikleri (karşılaştırma, sınıflama, analiz)	-Öğrencilerin kendi cümleleri ile açıklama ve tanımlama yapmalarını destekleme -Öğrencilerin yaptıkları sınıflamaların nedenlerini gerekçeleri ile isteme -Açıklama, tanım ve yeni sınıflamaları formal olarak isteme -Öğrencilerin önceki yaşantılarını temele alarak kavramları açıklama	-Olası çözümler ve yanıtları arkadaşlarına açıklar -Arkadaşlarının açıklamalarını ilgi ile dinler -Arkadaşlarının açıklamalarına yönelik sorular sorar -Öğretmenin önerilerini dinlemeye, anlamaya çalışır -Önceki etkinliklere başvurma -Kayıt ettiği gözlem sonuçlarını ve açıklamaları kullanma
Derinleşme (Extend) Genişletme etkinlikleri ve öğrencilerin düşüncelerini kesinleştirerek gerçek koşullarda uygulamalarıdır.	-Problem çözme -Karar verme -Deneysel araştırma -Düşünme becerileri etkinlikleri (karşılaştırma, sınıflama, uygulama)	-Öğrencilerin önceden sağlanan tanımlamaları, açıklamaları formal düzeyde kullanmalarını bekler -Yeni koşullarda becerilerini, eriştikleri kavramları uygulamalarını destekleme -Öğrencilerin alternatif açıklamalarını hatırlamalarını sağlama -Yeni veri ve kanıtlara yönelik sorulara başvurmalarını sağlama -Keşif stratejisi bu aşamada bazen kullanılabilir	-Tanım, açıklamaları benzer fakat yeni koşullarda uygulama -Önceki bilgilerini kullanarak, soru sorma, çözüm önerme, karar verme, deney yapma -Kanıtlarla tartışma yapma -Gözlem ve açıklamaları kayıt etme -Akranları ile bilgilerini karşılaştırma
Değerlendirme (Evaluate) Öğrenci performanslarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi etkinlikleri.	-Dereceleme anahtarı geliştirme -İzleme ve başarı testleri -Performans testleri -Ürün ortaya koyma -Makale yazma -Portfolio (ürün dosyası/gelişim dosyası)	-Öğrencilerin yeni kavram ve becerileri işe koymasını gözler -Bilgi ve becerileri değerlendirme -Düşünce ve davranışların değiştiğine kanıt arama -Öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının öğrenme sürecini değerlendirmesini sağlama -Açık uçlu sorular yöneltme	-Gözlemlerini kullanarak açık uçlu soruları yanıtlama -Kavram ve beceriyi anladığını gösterir -Kendi ve arkadaşlarının bilgi kazanma sürecini değerlendirme -Sonraki araştırmalarına yönelik sorular oluşturma

(<http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/science/instr/teaching5E.htm>22.12.2005).

Öğrenmenin aktarımı üzerine bir başka model (7E) vurgu yapmaktadır. Bu model Bybee'nin 5E modelinin geliştirilmiş şeklidir. 7E modeli, girme, ortaya çıkarma, keşif için araştırma, açıklama, derinleşme, değerlendirme, genişletme aşamalarından oluşmaktadır.

Girme aşamasında; öğrencilerin konu hakkında var olan öğrenmeleri şaşırtıcı durumlar ve sorularla harekete geçirilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması sonucu ön öğrenmeler etkin hale getirilir. Bu durumda kendine sağlanan sorgulama ve deneme fırsatları sonunda öğrencinin önceki bilgilerini sınaması ve öğrenilecek konu hakkında ilgisinin ortaya çıkması sağlanır.

Ortaya çıkarma aşamasında öğrenciler için zorunlu önkoşul öğrenmeler araştırılarak belirlenir. Öğrenci böylece yeni bilgiyi yapılandırmadan hazırbulunuşluk düzeyinin farkına varacaktır. Bu durum sağlanmadığında öğrencilerde kavramlar istenmedik biçimde gelişecektir. Bunun için öğretmenler yeni bir üniteye başlamadan öğrencilerin konu hakkındaki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemelidir. İlk iki aşamada kısaca öğrencilerin var olan yapılarından hareketle öğrenme birimine ilgi uyandırılması amaçlanmaktadır.

Keşif için araştırma aşamasında öğrencilere, gözlem yapma, verileri kaydetme, değişkenleri belirleme, deney tasarlama, grafik oluşturma, sonuçları yorumlama, denence oluşturma fırsatları sağlanır.

Açıklama aşamasında yeni öğrenmeler çerçevesinde sonuçlar özetlenir. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin bilimsel terimleri, genellemeleri, ilkeleri doğru kullanmalarına rehberlik yapar. Keşif için araştırma ve açıklama arasındaki temel fark açıklama aşamasında kavramların yerinde kullanılmasıdır.

Derinleşme aşamasında öğrencilere öğrenmelerini yeni durumlarda kullanmaları için fırsat verilir. Öğrencilere çözmeleri için sayısal problemler verilmesi örnek olarak sunulabilir. Derinleşme aşaması öğrenmelerin aktarımı şeklinde tanımlanabilir.

Değerlendirme aşaması biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeleri içerir. Özellikle biçimlendirici değerlendirmeye tüm aşamalarda yer verilebilir.

Genişletme aşaması öğrencilerin kavramlar arasındaki farklılıkları keşfederek gerçek yaşamla bağ kurduğu aşamadır (Eisenkraft, 2003).

Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Sınıf Özellikleri

Öğrenme, araştırma ve keşfin sonucudur. Yapılandırıcılar öğrenmeyi, yeni bilginin eski bilgi ile ilişki kurularak etkin bir biçimde yeni anlamın oluşturulması süreci olarak açıklarlar. Öğrenme yaşantısı boyunca yeni bir yapının oluşması veya mevcut yapının genişlemesi bireyin önceki yaşantılarına bağlı olarak gerçekleşir.

Yapılandırıcı anlayışa göre öğretmen, dersi aktaran etkinliklere karar veren her şeyi bilen uzman kişi değil, öğrencilerinde bireysel yapıların oluşumunu sağlayacak kısıtlıların çakılmasına neden olan rehber kişidir.

Öğrenme sürecinin arkadaşlarla paylaşılması öğrenmeyi kolaylaştırır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı bu ortamı sağlayan önemli bir stratejidir. Bu yaklaşım öğrencilerin problemin farklı boyutlarını görmelerini, grupça fikir alışverişinde bulunarak çözümü tam olarak anlamalarını sağlar. Bu etkileşim aynı zamanda grup ürününün gelişimini destekler.

Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenciler, neler öğrendiklerini önceki bildiklerine bağlı olarak dile getirirler. Değerlendirmeleri süreç içinde gerçekleştiği için, yapıları hakkında sürekli dönüt alırlar. Öğrenmeler, gerçek dünyaya benzeyen/onu yansıtan ortamlarda gerçekleşir. Yapılandırıcı öğretim sürecinin ürünleri de bu nedenle farklı olmaktadır (Larson ve Alesandrini, 2005).

Yapılandırıcı Öğretim Sürecini Uygulayan Öğretmenin Özellikleri

- 1- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencinin özerkliğini kabul eder, sorumluluk almalarını destekler.
- 2- Yapılandırıcı öğretmen, işlenmemiş verileri ve birincil kaynakları yönlendirme ile birlikte, fiziksel materyalleri etkileşimli kullanır.
- 3- İşin çerçevesi belli olunca, yapılandırıcı öğretmenler bilişsel terminolojiyi sınıflama, analiz, kestirim ve yaratıcılık için kullanır.
- 4- Yapılandırıcı öğretmen, öğrenci yanıtlarını derse yönlendirmekten ve öğretim stratejilerini değiştirmekten hoşnuttur.
- 5- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilere kavramları vermeden önce, bu kavramlar hakkında öğrencilerin önceki bildiklerini paylaşır.
- 6- Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencileri hem birbirleri hem de öğretmenle etkileşimde bulunmaları için teşvik edip cesaretlendirirler.
- 7- Yapılandırıcı öğretmen, öğrenciyi derinlemesine soru sormaya cesaretlendirir, açık uçlu sorular kullanarak öğrencileri birbirine soru sormaya teşvik eder.
- 8- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilerin başlangıçtaki yanıtlarını genişletmelerini sağlama arayışı içindedir.
- 9- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilerini yaşantı düzeyine uygun başlangıçta reddetmeye neden olabilecek denenceleri tartışmaya açar.
- 10- Yapılandırıcı öğretmen, soruyu yönelttikten sonra bir süre bekler.
- 11- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilerin ilişkileri yapılandırması ve metafor yaratması için yeterince zaman verir.
- 12- Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilerin öğrenme döngüsü modelini sık sık kullanarak doğal meraklarını geliştirmeye çalışır (Brooks ve Brooks, 1999:101-127).

Yapılandırıcı Bir Sınıfta Öğretmenin Sorumlulukları

- Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine, yeterlikleri ve tutkularını tanıma,
- İletişime açık sıcak bir sınıf atmosferini destekleme, iletişimi kolaylaştırmak için sınıfı zengin materyallerle donatma,

- Etkinlikleri öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi yayılacak biçimde planlama,
- Öğrenciler bireysel olarak yeterliklerini elde etmede destekleme,
- Öğrenme materyallerinin önemini kavrama ve kullanma heyecanı oluşturma,
- Çeşitli öğretim stratejilerini birleştirerek uygulama,
- Öğrencinin kendi başına elde edemeyeceği beceri ve bilgilerde ona yardımcı olarak bilginin genel çerçevesini anlamasını sağlama,
- Öğrencilerin bildiklerini birbirlerine aktaracakları ortamları düzenleme (Wishon.,Crobtree ve Jones,1998:16).

Öğretmenler, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenen” bireyler olmaları ve uygun yapıları oluşturmaları için destek verirler. Öğrendiklerini yansıtmaya, bireye yeterliklerinin farkına varmaya ve yeni bilgilerini bütünleştirme olanağı sağlar.

Tablo 1.2

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Özellikleri

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Temel becerilerin vurgulandığı bir bütünün parçası olarak program başlar	Program giderek genişleyen bir bütünün parçası olarak başlayarak temel kavramlara vurgu yapar
Programın sıkı sıkıya takibi önemlidir	Öğrencilerin soru ve ilgileri dikkate alınır
Temel materyaller ders kitabı ve yardımcı kitaplardır	Yönlendirilmiş materyaller ve birincil kaynaklar
Öğrenme tekrar üzerine temellenir	Öğrenme öğrencilerin var olan yapıları üzerinde karşılıklı etkileşim sonucu inşa edilir
Öğretmen alıcı durumunda olan öğrencilere bilgi aktaran kimsedir	Öğretmen öğrencilerin kendi yapılarının oluşumuna diyaloglara girerek yardım eden kimsedir
Öğretmen gücünü otoriten alan yöneticidir	Öğretmen öğrencileri ile etkileşime giren, görüşmeci kişidir
Değerlendirme doğru yanıtları isteyen testlerle gerçekleştirilir	Değerlendirme, öğrencilerin gözlem ve bilgilerini içeren çalışmalar ve testleri içerir. Süreç değerlendirme ürün değerlendirme kadar önemlidir
Bilgi durağan olarak görülür	Bilgi dinamik olarak görülür
Öğrenciler öncelikle bireysel olarak çalışırlar	Öğrenciler öncelikle grup halinde çalışırlar

(<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2> (02.3.2005))

Yapılandırmacı Ders Öğretim Süreci

Altı aşamada gerçekleşen ders öğretim süreci aşağıdaki şekilde planlanarak uygulamaya geçilir:

1- Durum : Tüm sınıfa yönelik alışılmadık bir durum yaratılır, bunun sağlanması için örneğin bir problemin çözümüne yönelik tartışma açılabilir. Bu aşamada amaçlanan verilen durumun ya da problemin, gerçek yaşam koşullarında olduğu gibi, disiplinler arası niteliğinin öğrencilerce fark edilerek kendi yapılarının oluşumunu sağlamaları için ortam yaratmaktır.

2- Gruplama : Öğrencilere grupların oluşumu ve gruptaki öğrenci sayılarının belirlenmesi için fırsat verildiği aşamadır. Materyallerin öğrencilerin çalışma konularına göre dağılımı sağlanır.

3- Bağlantı kurma (köprü): Bilginin yapılandırılmasında hazırbulunuşluk düzeyi önemlidir. Öğrencilerin var olan öğrenmelerinin farkına varmaları ve yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeleri için basit bir problem çözme, grup tartışması yapma, beyin fırtınası yapma, ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum ne öğrendim (KWL) teknikleri kullanılabilir.

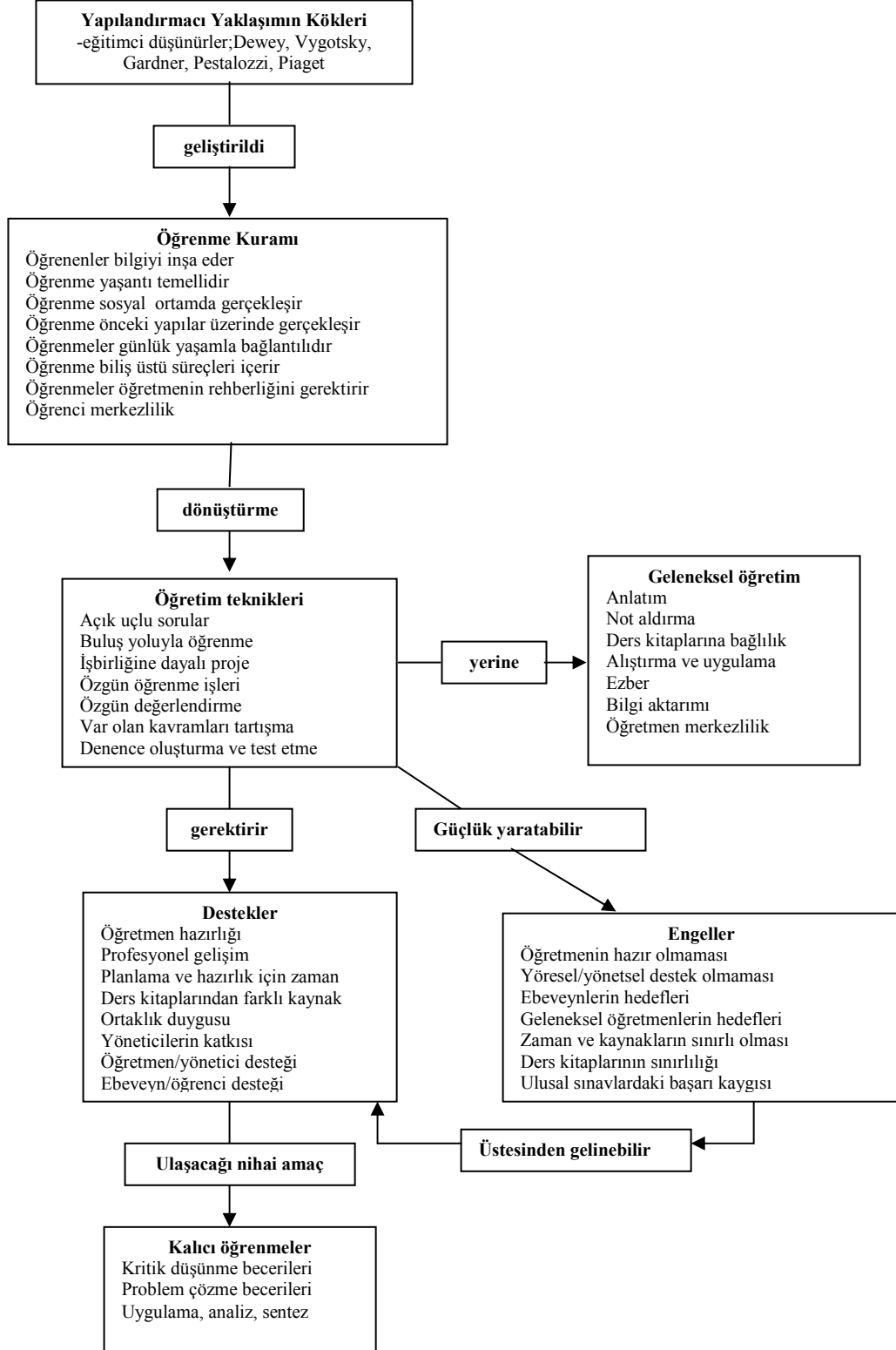
4- Sorular : Öğrencilerin eski ve yeni öğrenmeleri arasında bağ kurma, düşünme becerilerini geliştirme ve öğrenme birimine yönelik beklentilerini açığa çıkarmak için soruların yöneltildiği aşamadır.

5- Sunu (sergileme) : Öğrenme ürününün tanıtılmasının gerçekleştiği süreçtir. Sunu; sözel anlatım, grafik gösterimi, bilgisayar destekli gösterim, drama, model sergileme biçiminde olabilir. Yapılan sunumlar öğretmen, öğrenciler tarafından dereceleme anahtarları (rubric) ile değerlendirilebilir.

6-Yansıtma : Öğrencilerin öğrenme biriminin gerçekleşmesi sürecinde yaşadıkları duygularını, ürünlere yönelik düşüncelerini, içsel konuşmalarını, öğrenme biriminden kazanımlarını, kalıcı öğrenmelerini ifade ettikleri aşamadır (Gannon ve Collay, 2005).

Stone (2004) yapılandırmacı yaklaşımı öğretme ve öğrenme sürecini aşağıdaki kavram haritası ile özetlemiştir.

Şekil 1.1
Öğretme, Öğrenme ve Yapılandırıcılık



Sosyal Bilgiler Dersi ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Hepe'ye göre (1996) yapılandırmacılık öncelikle, fen ve matematik alanlarında yaygınlık kazanırken sosyal bilimler alanında öğretmen merkezli öğretim süreci devam etmiştir (http://quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/Rconstructionist_theory.htm_30.3.2005).

Ülkemizdeki durum incelendiğinde 13.10. 2000 tarih 387 sayılı talim terbiye kurulu kararı ile kabul edilerek 2000-2001 öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim fen bilgisi programında yapılandırmacı yaklaşım ilk kez gündeme gelmiştir. Daha sonra yenilenen 2005-2006 ilköğretim programları içinde yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, hayat bilgisi, matematik ve Türkçe derslerinin tümünde yapılandırmacı yaklaşımdan söz edildiği önceki paragraflardan anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme teorisi öğrencilerin sosyal bilgiler ünitesi boyunca ne kadar öğrenmeleri gerektiğini iki şekilde açıklar: Hazır bulunuşluk düzeyleri nedir? (bilişsel giriş davranışları) ve ünite etkinlikleri boyunca ilgilerinin niteliği nedir?

Bütün öğrenciler yeni bilgi ile bildiklerini ilişkilendirmek ve yapılan tüm etkinliklerde de zihinsel ve fiziksel yeterliklerini işe koşmak isterler. Vygotsky “yardımla her çocuk, kendi kendine yapabileceğinden daha çok şey yapabilir” demiştir (Zorillo, 2000:30-32).

Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Öğretim Sürecinde İşe Koşulan Öğretim Strateji, Teknik ve Etkinlikler

Buluş Yoluyla Öğretim (Jerome Bruner)

Bruner, bireyin konu alanı yapısını doğru anlaması için öğrenme sürecinde etkin olması ve buluş yapması gerektiğini savunmuştur. Bu süreçte öğretmeni öğrencinin kendi kendine öğreneceği ortamları düzenlemekle görevli kişi olarak tanımlamıştır. Buluş yoluyla öğretimin üstünlükleri, öğrencinin merak güdüsünü

canlı tutma, bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirme, üst düzey düşünme becerilerinde bilgiyi kullanma olarak açıklanabilir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında, öğrenciler konunun yapısını, denenceler arasındaki temel bağlantı ve ilkeleri keşfedinceye kadar örnek olan olmayan durumlar öğretmen tarafından sunulur. Öğrencinin bireysel olarak kendi çalışmasını başlatıp yönlendirdiği yapılandırılmamış buluş ile öğretmenin öğrencilere bazı yönerge ve ipuçları verdiği yapılandırılmış buluş olarak iki şekilde uygulanır. Yapılan çalışmalar öğretmen rehberliğinde gerçekleşen yapılandırılmış buluşun daha etkili olduğunu göstermiştir.

Buluş yoluyla öğrenmeyi planlama dört adımda gerçekleşir:

1. Öğrenciye kazandırılacak hedef davranışları açıkça belirleme,
2. Öğrencilerin kazanması beklenen soyut genelleme, ilke, kavram ve çözümlere ulaşabilmesi için örnek olan ve olmayan durumları belirleme,
3. Hazırlanan örnek olan ve olmayan durumları öğrencinin güdülenme ve çabasını sürdüreceği şekilde, diğer bir ifade ile öğrencinin öğrenmeden vazgeçmemesi için basitten karmaşığa şeklinde sıralama,
4. Buluşun gerçekleşebilmesi için yeterli zaman ayırma.

Buluş yoluyla öğretimin adımları:

1. Öğretmenin örnekleri sunması,
2. Öğrencilerin örnekleri betimlemesi,
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi,
4. Öğrencilerin ek örnekleri betimlemesi, öncekilerle karşılaştırması,
5. Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunması,
6. Öğrencilerin karşıt örnekleri karşılaştırması,
7. Öğretmenin öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri yada ilkeleri vurgulaması,
8. Öğrencilerin tanımlamaları ilişkileri, özellikleri ifade etmeleri,
9. Öğretmenin öğrencilerden ek örnekler istemesi.

Tüm basamakların adım adım izlenmesi bir koşul değildir, öğrencinin tanım, ilke, genellemelere ulaşmasını sağlamak, örnek olan olmayan durumları analiz etmesine yardımcı olmak temel koşuldur (Senemoğlu, 2004:468-473).

İşbirlikli Öğrenme

Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. Birlikte çalışma sonunda ortak bir enerji oluşur bu oluşuma sinerji adı da verilmektedir. Bu sinerjiden yararlanmak için ortak öğrenme birimi oluşturulur. İşbirlikli öğrenme sürecini geliştirenler bu yaklaşımın öğrenmeyi kolaylaştırdığını bireylerde öz saygı, sosyal beceri, dayanışma, duygularını artırdığını, öğrencilerin bilgiyi edilgin olarak alan konumdan bilgiyi elde eden konuma ulaştığını belirtmişlerdir. Bu özellikler dışında; bireyde demokratik davranışların oluşmasına, bireyin toplumsallaşmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme sürecini savunanlar, işbirliğinin insan yaşamının doğasında yer aldığını, mutluluk, coşku, empati becerisini geliştirdiğini ve sosyal çatışmaları azalttığını ileri sürerler (Joyce ve Marshaweil, 2000:33).

İşbirlikli Öğrenmenin Üstün Yönleri

1. Bireysel ve yarışmacı sınıf atmosferinden daha fazla sinerji ve güdülenme sağlar. Bağlılık duygusu olumlu enerjinin artmasını sağlar.
2. Öğrenciler birbirlerinden öğrenirler, geleneksel sınıf yapısına göre birbirlerine daha çok yardımcı olurlar.
3. Karşılıklı etkileşim bireysel çalışmalara göre daha fazladır. Bu etkileşim sadece bilişsel işlerde değil sosyal işlerde de gözlenir.
4. İşbirliği, olumlu duyguların birbirlerine artarak aktarılmasına yardımcı olur, yalnızlık ve yabancılaşmayı azaltır, diğer insanlara karşı olumlu bakış açısı geliştirir.
5. İşbirlikli öğrenme bireyin özsaygısını artırmakla kalmaz öğrenme düzeyini de artırır.
6. Öğrencilerin birlikte iş görmeleri çalışma kapasitelerini artırmalarını sağlar (Joyce ve Marshaweil, 2000:33).

İşbirlikli öğrenme;

- Öğrencilerin diğer arkadaşları ile bilgi alışverişinde bulunmaları, bilgiyi keşfetmeleri onların keyif almalarını sağlar,
- Bilişsel gelişimi destekleyerek yüksek akademik başarı elde edilmesini sağlar,
- Liderlik becerisinin gelişimine yardım eder,
- Okul, öğretmen ve konu alanına yönelik olumlu duyguların gelişimini sağlar,
- Başkalarına saygıyı geliştirir,
- Sınıfa ait olma duygusunu yükseltir,
- Toplumsal yaşamda da zorunlu olan işbirliği ile çalışma duygusunu geliştirir,
- Kişiler arası ilişki kurma ve öz saygı üzerinde olumlu etkiler oluşturur (Wishon., Crobtree ve Jones, 1998:63).

İşbirlikli öğrenme grupları oluşturulurken dikkat edilecek noktalar şunlardır: Gruplar genellikle 2-6 kişilik üyelere oluşmalıdır, bunun nedeni ortak çalışmaların önemli bölümü eşli gerçekleşmektedir. Sınıf mevcudundaki dağılım dikkate alınarak, gruplar farklı cinsiyetlerden oluşmalıdır. Gruplarda farklı başarı düzeyinden öğrenciler yer almalıdır. Örneğin sınıfın en başarılı öğrencisi ile en az başarılı öğrencisinin aynı grupta yer alması sağlanmalıdır. Grup üyeleri farklı sosyo kültürel özellikleri taşıyan öğrencilerden oluşmalıdır. Gruplar oluştuktan sonra grup üyelerinin kaynaşmasını sağlamak için kendilerinden; grup adı, grup amblemi, grup cıngılı, grup şapkası üretmeleri istenebilir. İşbirlikli kümeleri oluşturulma aşamasında grubun işleyiş esasları belirlenmelidir. Öğrencilerin katkılarıyla aşağıdaki maddeler geliştirilebilir ve gerek duyulduğunda yeni ekler yapılabilir.

İşbirlikli Öğrenme Grupları Yönergesi

- 1-Grupta yer alan herkes arkadaşının öğrenmesinden sorumludur.
- 2-Bütün takım üyeleri konuyu öğrenene kadar hiç kimsenin işi sona ermeyecektir.
- 3-Yardım istediğinizde öncelikle küme arkadaşınıza, son çare olarak öğretmene başvurunuz.

4-Birbirinize sadece doğruları söylemekle yetinmeyiniz, olgu ve olayların nedenlerini de açıklayınız.

5-Birbirinize değil düşüncelerinize karşı olabilirsiniz.

6-Hepiniz bir araya geldiğinizde tek bir vücut oluşturduğunuzu unutmayınız.

7-Karşıt görüşleri sonuna kadar dinleyiniz.

8-Düşüncelerinizin değişebileceğini unutmayınız.

9-Sınavlar bireysel, fakat başarı ortak değerlendirilecektir (Senemoğlu., Gömleksiz ve Üstündağ, 1999).

İşbirlikli Öğrenme Kümelerine Hazırlık Çalışmaları

Küme elemanlarının birbirleriyle iletişim becerilerini geliştirme, birlikte çalışma becerilerini kazandırma, grup kimliği oluşturma için aşağıdaki etkinlikler ve öğretmenlerin geliştireceği etkinliklerle işbirliği içinde çalışma ortamı oluşturulabilir.

Ayna - Ayna: Küme öğrencilerinin sırası ile ayna görevini alarak arkadaşının yaptığı hareketin aynısını belli bir süre içinde yapmasıdır.

Ters Ayna: Bir önceki etkinliğin tersidir. Bu kez eşlerden biri sırasıyla arkadaşının yaptığı hareketin tam tersini yapmaya çalışır.

Küme sloganı: Küme adı beyin fırtınası ile belirlendikten sonra her kümenin kendilerini yansıtan bir slogan üretmeleridir.

Küme şapkası: Öğrencilerin kendilerinin geliştirdiği benzer renk ve özellikte kendi ürettikleri şapkaları küme çalışması süresince kafalarına takmalarıdır.

Tanışma topu: Boş bir kağıdın buruşturularak topun atıldığı öğrenciye topu atan tarafından çeşitli sorular yöneltilmesi ile oynanan etkinliktir. İlk kez küme oluşturulduğunda topu atan adını söyleyerek topu karşısındaki arkadaşına atar. Belli süre sonra bu kez topu atan kendi adını değil topu attığı arkadaşının adını söyler.

Kör el: Ortak bir ürün ortaya koymanın önemini vurgulanması için işe koşulacak etkinliktir. Her kümeye boş birer kağıt ve her üyeye bir kalem verilir. Sınıfça çizilecek konu belirlenir. Ortak çizilecek resmin bölümleri küme elemanları tarafından seçilir. Daha sonra tüm üyeler gözlerini kapatarak sırası ile resmin kendilerine ait bölümünü çizerler. Sırasını bekleyen öğrencilerin gözlerini

açmamaları, çizimi yapan öğrencinin gözü kapalı bekleyen diğer arkadaşlarına ipucu vermemesi hatırlatılır. Çizim tamamlandıktan sonra ortak ürünler incelenir, kümeler arası resim değiş tokuşu yapılarak resimler karşılaştırılır.

Küme amblemi: Öğrencilerin küme adlarını yansıtacak bir amblemi beyin fırtınası yaparak oluşturmalarıdır. Yapılan amblemler poster veya rozet olarak kullanılabilir.

Küme el işareti: Küme elemanları mutlu oldukları anlarda sevinçlerini ifade ederken kullanacakları el işaretini beyin fırtınası yoluyla geliştirebilirler (Senemoğlu., Gömleksiz ve Üstündağ, 1999).

İşbirlikli Grup Araştırması

Öğretmenin bir veya birkaç araştırma konusunu belirleyerek sınıfa sunması ile süreç başlar. Bazen bu konulara öğrenciler de ilave konu ekleyebilirler. Araştırma konularını alan öğrencilerin grup halinde çalışmaları, sınıfa sunu yapma ve rapor verme ile sonuçlanır. Gruplar çalışma yöntemi, kaynaklara ulaşma, görev paylaşımı konularında öğretmence desteklenirler (Joyce., Weil ve Colhoun, 2000:50).

Öğrenciler birbirlerini görebilecek ve rahatça konuşabilecek şekilde oturmalıdır. Bu stratejinin uygulanmasında en önemli öğrenci kazanımı, grup içi çalışma süreci içinde edindikleri demokratik davranışlardır (Lemlech,1998:135).

Kökleri Dewey'e dayanan bu yaklaşım Sharan'lar tarafından formüle edilmiştir. İşbirlikli grup araştırması, işbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri ile araştırma inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının birleşimi olan bir öğretimsel modeldir. Süreç altı aşamada gerçekleşmektedir.

- 1- Araştırma sorusunun belirlenmesi ve grubun organize edilmesi: Sınıfa problem sunulur her grubun konu üzerine odaklanacağı soru listelerinin geliştirilmesi istenir. En etkili sorular öğrencilerden gelen sorulardır.
- 2- Araştırmayı planlama: Her grupta üyelerin neler yapacağına karar vermesi. Bu aşamada Sharan ve Sharan her öğrencinin yazılı bir çalışma planı hazırlamasını önermektedir.
- 3- Araştırmanın tamamlanması: Grup üyelerinin bireysel olarak elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek karşılaştırmaları.

- 4- Final raporu hazırlama: Grubun sorusuna yanıt oluşturabilecek yazılı – sözlü belge, model yapımı veya drama gösterisi olabilir.
- 5- Final raporu sunumu: Tüm sınıfa sözlü sunumun yapılması.
- 6- Değerlendirme: Her grup üyesinin ve grubun değerlendirilmesi (Zorillo, 2000:125-127).

İşbirliğine dayalı grup araştırma süreci Jakopsen ve arkadaşları (2002) tarafından aşağıda biçimde gerçekleşmesi öngörülmüştür.

- A) Konu seçimi: Öğrencilerin kendilerine uygun konuyu seçmeleri
- B) İşbirliğini planlama: Öğretmenin katkılarıyla yapılacak etkinliklerin, veri toplama teknikleri ve ulaşılabilecek kaynakların belirlenmesi
- C) Uygulama: Öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini ve veri kaynaklarını kullanarak çalışmalarını sürdürmeleri
- D) Analiz ve sentez: Öğrencilerin çalışmalarını düzenleyerek ve analiz ederek diğer gruplara sunmak üzere hazırlanmaları
- E) Ürünün sunumu: Çalışmanın çeşitli biçimlerde sunumu
- F) Değerlendirme: Bulguların benzer ve farklılıklarının tartışılması, karşılaştırılması (Jocopsen., Eggen ve Kauchak, 2002:234).

Alış Yoluyla Öğrenme /Sunuş Yoluyla Öğretim (Ausubel)

Ausubel, öğrencinin hangi bilginin önemli olduğunu, hangisinin problemi çözmeye ipucu oluşturduğunu bilemediğinden Bruner'in iddia ettiği gibi bilgiyi keşfederek değil kendine sunulanı alma yoluyla kazanabileceğini ileri sürmüştür. Kavram, ilke ve fikirlerin öğretmen tarafından örgütlenecek şekilde sunulmasını, öğrencilerin de sunulan bilgiyi anlamlı biçimde öğrenmesi gerektiğini savunmuştur. Herhangi bir konu alanı ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda kullanılan etkili bir stratejidir. Bu strateji uygulandığında, öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim süreci yaşanır. Hedef davranışlara yönelik kavram ve ilkeleri somut hale getirme, konunun temel çerçevesi çizildikten sonra genelden özele doğru bir öğretim süreci işe koşulması,

yeni öğrenmelerle eski öğrenmeler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulması temel ilkeleri arasındadır.

Sunuş yoluyla öğretimin temel özellikleri:

1- Öğrenci ve öğretmen arasında yoğun bir etkileşim gerektirir. Öğretmen öğrencilerin etkin katılımını sağlamaya çalışır.

2- Soyut kavramların anlamlı hale getirilmesi için resim, şekil, şemaları içeren bol miktarda örnek hazırlanır.

3- Genelden özele doğru bir süreç izlenir. Önce genel kavramlar daha sonra genel kavrama ilişkin alt kavramlar sunulur.

4- Öğretim süreci üç aşamada gerçekleşir:

a) Ön organize edicilerin sunulması (başlangıç): Yeni bilgiler için bir yapı oluşturan, bilginin çerçevesini çizen önceki bilgilerle ilişki kurmasını sağlayan ifadelerdir. Bu ifadeler; şema, soyut model, grafik ve benzetimler olabilir.

b) Öğrenilecek yeni konunun, materyalin sunulması (gelişme): Öğrencinin etkin biçimde katılımı ve dikkatini sürdürmesinin sağlandığı bu aşamada genel kavramlardan özel bilgilere eski ve yeni kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ulaşılır.

c) Bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesi: Sunulan yeni bilginin başlangıçta verilen ön organize edici yapıların içine yerleştirildiği aşamadır. Bu durumun gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlamak için öğrencilere soruların yöneltildiği, var olan eksikliklerini tamamlamaları için fırsat verildiği aşamadır. Öğrencinin bilgiyi yeni durumlara aktarması için alıştırma, proje ve problem durumları ile karşılaşmaları sağlanır.

Alış/Sunuş Yoluyla Öğretimin Aşamaları:

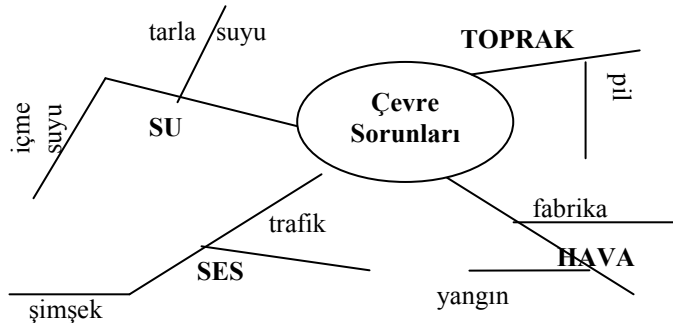
1. Öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenme hedeflerinden haberdar etme
2. Ön koşul öğrenmeleri gözden geçirme,
3. Kazandırılacak hedef davranışlarla ilgili uyarıcı materyali sunma,
4. Öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini denetleme,

5. Öğrencilerin bağımsız araştırma yapmalarını sağlama,
6. Performansı değerlendirme ve dönüt verme,
7. Kalıcılığı ve transferi sağlama, dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme (Senemoğlu, 2004:477-483).

Etkinlik: Soru Ağı

Ünite öğretim süreci devam ederken öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi edinmek için kullanılır. Temel kavram merkeze yazılarak çıkarılan oklar üzerine öğrencilerin ana nokta veya kavramları yazmaları istenir. Çevre sorunlarının ele alındığı bir soru ağı örnek olarak aşağıda sunulmaktadır.

(Bellenca, 1997:14-15)



Etkinlik: Kavram Ağı

Yeni bir derse veya üniteye yönelik temel kavramın tahtanın merkezine yazılması ile süreç başlatılır. Merkezde yer alan temel kavramla ilişkili çeşitli kavramlar beyin fırtınası yoluyla belirlendikten sonra, sınıf işbirlikli öğrenme gruplarına ayrılır, her grubun 10-20 dakikalık süre içinde ağı genişletmesi istenir. Tüm gruplar ağlarını tamamladıktan sonra grupların ağlarını karşılıklı değiştirmesi istenerek ortak kavram ağı elde edilmesi sağlanır.

Etkinlik: ÜÇ-NE

NE	Biliyorum?
	Öğrenmek isterim?
	Öğrendim?

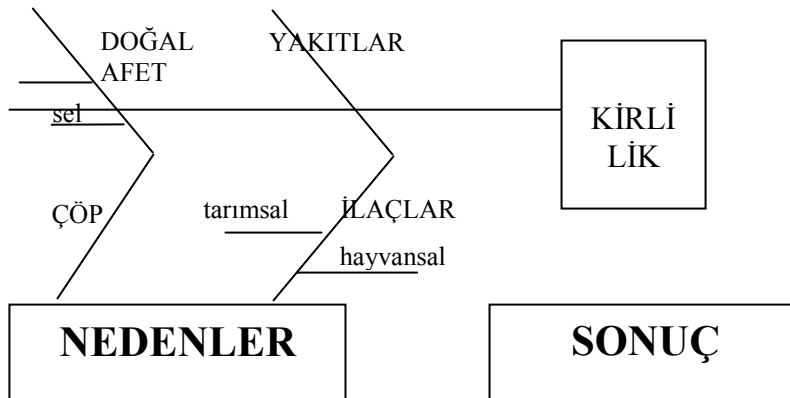
NE	Biliyoruz?
	Öğrenmek istiyoruz?
	Öğrendik?

Bireysel veya tüm sınıfta birlikte gerçekleştirilen etkinliktir. Ünite ve ders sürecinin başlangıcında; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi ve ön bilgilerle bağ kurulması, ünite sonunda ise değerlendirme yapmak amacıyla kullanılır. Ünite veya dersin başlangıcında ilk iki sütun doldurulur, son sütun ise ders/ünite tamamlandığında doldurulur (Bellenca, 1997:112-114).

Ne biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim?

Etkinlik: Neden – Sonuç

Etkinlikte bir boyutta nedenler sıralanırken diğer boyutta sonuç yer almaktadır. Tamamının öğrencilerce hazırlanması istenebileceği gibi, hedef davranışların özelliğine göre öğrencilerin sadece nedenleri veya sonucu bulmaları istenebilir. Örnekte çevre kirliliğinin nedenlerine ilişkin çalışma sunulmaktadır.



(Bellenca, 1997:396)

Gösteri

Bu teknik genellikle psikomotor becerilerin baskın olduğu hedef davranışlarda uygulanır. Gösteri uygulayıcı tarafından herkesin görebileceği bir şekilde, becerinin önemli noktaları vurgulanarak gerçekleştirilir. Öğrencilerden gelen dönüte göre süreç birkaç kez tekrar edilebilir. Gösteriden önce becerinin anahtar noktaları belirlenmeli, beceri için tüm düzenek önceden hazırlanmalıdır. Gösteri için alınan güvenlik önlemleri ve herkesin gösteriyi rahat biçimde izleyip izlemediği denetlenir. Denetim yapıldıktan sonra; becerinin önemi ve neden gerekli olduğu açıklanarak süreç başlatılır. Becerinin öğrencilerce kazanılması için öğrencilerin sahip oldukları giriş davranışları belirlenerek, eksik olan davranışlar tamamlanır. Bu işlemlerden sonra becerinin sunumuna geçilir, sunum sırasında ana noktalar ve birbirleriyle olan bağlantıları sözel olarak ifade edilir. Gösteri gerekirse birkaç kez tekrar edilir (Reece ve Walker,1994:118-160).

Tartışma

Bir probleme çözüm üretmede, karar vermede, toplumsallaşamama ve yardımdan hoşlanmama tutumlarını değiştirmede, öğretmenin yönlendirmesi altında öğrencilerin karşılıklı konuştukları tekniktir. Tartışmanın kuralları konuşmacı süresi, söz alma şekli, konunun sınırları gibi özellikler önceden belirlenmeli, konunun tüm öğrencilerce kolayca anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Tartışmanın sonuçlarının yazılı ya da görsel olarak ifade edilmesi öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Seçilen tartışma konusu kazanımlarla bağlantılı, öğrencilerin gereksinim duyup araştırabilecekleri nitelikte olmalıdır (Reece ve Walker,1994:118-160).

Soru – Yanıt

Öğrencileri informal olarak değerlendirmede, hazır bulunuşluk düzeylerini anlamada, öğrenme düzeylerini belirlemede, düşünme becerilerini geliştirmede işe koşulan etkinliktir. Öğrencilere hızlı ve anında dönüt sağlama zorunluluğu vardır aksi takdirde yanıtların gecikmesi dikkatin dağılmasına neden olabilir (Reece ve Walker,1994:118-160).

Sorular açık ve anlaşılır nitelikte hazırlanmalıdır. Yanıtı “evet/hayır” olan, soru kökünü onaylatma içeren “... değil mi?” gibi sorulardan kaçınılmalıdır. Sorular öğrenci sayısı dikkate alınarak yeterli sayıda hazırlanmalıdır. Dersin baştan sona soru yanıt tekniği ile sürdürülmesi uygun değildir, diğer tekniklerle desteklenmelidir. Sınıfın dikkatini bütün ders boyunca soru yanıt tekniği ile denetlemek zor olacaktır. Soru tüm sınıfa yöneltilmeli böylece herkesin düşünme sürecini yaşaması sağlanmalıdır. Başlangıçta alt düzeyde davranışları yoklayan kolay sorulara öncelik verilmeli giderek sorular zorlaştırılmalıdır. Soru yöneltildikten sonra yeterli düşünme süresi tanınmalıdır. Doğru yanıt mutlaka pekiştirilip sunulmalı, eksik yanıtlara ipuçları verilmeli, yanlış yanıtın nedenleri analiz edilmelidir (Reece ve Walker,1994:118-160).

TV/Projeksiyon

Öğretim teknikleri arasında bağ kurmaya yarayan ve sınıfa gerçekçi bir atmosfer sunan bir tekniktir. Duyu organlarının öğretim sürecine katılımı arttıkça hatırlama düzeyi de artmaktadır. Bu teknik hem göze hem de kulağa hitap ettiği için öğrenme materyalinin yaklaşık yarısının öğrenci tarafından hatırlanmasını sağlayacaktır. Film öğretmen tarafından dersten önce birkaç kez izlenerek ana noktalar saptanır. Ana noktalara göre filmin nerede durdurulup hangi soruların yöneltileceği belirlenir. Film tanıtılarak sunu başlatılır. Ana noktalarda film durdurularak gerekli açıklamalar yapılır, öğrencilerin sorularına yanıt verilirken film durdurulur. Film bittiğinde değerlendirme süreci işe koşularak etkinlik tamamlanır (Reece ve Walker,1994:118-160).

Beyin Fırtınası

Gerçek ya da kurmaca problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmek için kısa sürede (5-10 dakika) işe koşulan tekniktir. Probleme alışılmadık bir çözüm getirmesi, etkin katılımı sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, sınırlı oranda araştırma süreci geliştirmesi, sınıf atmosferine canlılık ve heyecan getirmesi yararları olarak açıklanabilir. Süre ve kuralların açıklanması, önerilerin tahtaya ve kağıda kayıt altına alınabilmesi için raportörlerin seçilmesi ile hazırlık tamamlanır.

Öğrencilerin düzeyine uygun hedef davranışlarla ilişkili problem sınıfa sunulmadan önce; teknik için ayrılan süre, önerilerin eleştirilmeden kayıt altına alınacağı, fırtına sonunda tüm görüşlerin tekrar gözden geçirilerek olası çözüm önerilerinin belirleneceği açıklanır. Tekniğin başka bir zaman tekrar uygulandığında öğrencilerin katılımında azalma olmaması için, görüşler tekrar gözden geçirilirken eleştirilerin düzeyli olmasına özen gösterilmelidir (Reece ve Walker,1994:118-160).

Siz olsaydınız ne yapardınız?

Hedef davranışlarla ilgili durumların kartlara yazılarak öğrencinin konu ile ilgili tutum, ilgi, gereksinim, beklenti vb yaklaşımlarını belirlemek için işe koşulan tekniktir. Yanıt veren öğrencinin gerçek yapısını ortaya çıkarması ile birlikte yüksek düzeyde güdülenme sağlar.

Sınıf mevcudu dikkate alınarak yeter sayıda kartlara durumların yazılması veya resimlerin çizilmesinin ardından ders öğretim süreci başlatılır. Bireysel olarak rasgele dağıtılan kartları okuyanların duruma yönelik düşüncelerini sırayla açıklayacakları söylenerek süreç başlatılır. Kartı okuyup yanıtlayan öğrenciye gerekli yerlerde ipucu verilir, bireysel açıklamaların ardından grup tartışması da yapılabilir (Bilen,1999:197-216).

Kavram Kartları

Ünite veya ders sonunda kavramların öğrencilerce anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla işe koşulan tekniktir. Tekrara olanak sağlaması, sınıf atmosferini canlı tutması, materyal hazırlamanın kolay ve ekonomik olması bu tekniğin üstün yönleri olarak sıralanabilir. Ünitenin hedef davranışları ile ilgili kartlar iki bölüm halinde bazılarında sadece kavramlar bazılarında sadece kavramın adı büyük puntolarla yazılarak uygulama öncesi hazırlık süreci tamamlanır (Bilen,1999:197-216).

Görüşme

Hedef davranışlarla ilgili bilgilerin yetkili kişilerle yüzyüze görüşülerek alındığı tekniktir. Bu teknikte öğrenciler bilişsel olduğu kadar duyuşsal davranışları da kazanırlar. Görüşme, öğrencilerde güven, iletişim, görgü becerilerinin gelişimini sağlar. Soruların önceden hazırlanması ve zaman açısından ekonomiklik görüşme sınırlarının dağılmamasını sağlar (Bilen, 1999:240-241).

Problem Çözme

Öğretmenin öğretim sürecinde rehber olduğu, tüm işlemlerin öğrencilerce gerçekleştirildiği bir tekniktir. Bu teknik aynı zamanda bilimsel araştırma sürecini de içermektedir. Teknik altı aşamada gerçekleştirilir:

1. Problemin farkına varma ve sınırlama,
2. Problemin çözümüne yönelik kaynakları tarama ve bilgi toplama,
3. Problemin çözümüne yönelik denenceler oluşturma,
4. Uygun araçları hazırlama, verileri toplama ve örgütleme,
5. Denenceleri test etme,
6. Çözüme ulaşma (Sönmez, 1999:225-226).

Deney

Bireysel olarak veya küçük gruplar halinde öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen tekniktir. Aşağıda verildiği aşamalar izlenerek gerçekleştirilir.

1. Hedef davranışların en az uygulama düzeyinde belirlenmesi,
2. Hedef davranışlara uygun araç-gereç seçimi ve denetlenmesi,
3. Deneyin işlem basamaklarının belirlenmesi,
4. Deney düzeneğinin hazırlanması,
5. Güvenlik önlemlerinin alınması,
6. Deney düzeneğinin çalıştırılması,
7. Deney süresince gözlem yapılması,
8. Sonuçların alınıp kontrol edilmesi,

9. Sonuç raporunun yazımı sınıfa sunumu ve tartışılması,
10. Deneyin tamamlanmasının ardından düzeneğin sökülerek araç-gerecin temizlenerek yerine bırakılması(Sönmez, 1999:243).

Yaratıcı Drama

Öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtaran, bedeni ve duyu organlarını harekete geçiren, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirme sürecinde işe koşulan tekniktir. Yaratıcı dramının bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Drama çalışmalarında; ısınma ve rahatlama, oyun, doğaçlama, oluşum ve değerlendirme olmak üzere beş tür uygulama yöntemi kullanılmaktadır (Üstündağ, 2000).

Kaynak Kişi

Çeşitli meslek sahibi veya belli alanda konu alanı uzmanı olan kişilerin sınıfa davet edilmesi ya da yerinde ziyaret edilmesi yoluyla bilgi edinme etkinliğidir. Kaynak kişiler öğrencilerin yeni bilgi edinme ve görüş açısı geliştirmelerine yardım eder. Kaynak kişi ve dinleyicilerin görüşme başlamadan önce soruların hazırlanması, içeriğin belirlenmesi gibi gerekli hazırlıkları yapmaları sonunda süreç başlatılır (Erden, tarihsiz).

Öğrencinin öğretim süreci içinde karşı karşıya olduğu ünite ile gelecekte gerçekleştirmeyi düşündüğü hedefleri arasında meydana gelen örtüşme öğrencinin ilgi, tutum ve akademik öz kavramlarında oluşan duyuşsal özelliklerini etkiler. Bunun sonunda birey olumlu duygusal özellikler geliştirir (Bloom, çev. Özçelik, 1979).

Eğitimin hedefleri çeşitli nitelikleri kapsamaktadır. Öğrenme düzeyi testi ile öğrencilerin; bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme, kavramlar, genellemeler oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerle ortaya çıkan yeterlikleri bilişsel alan yeterlikleri olarak nitelenir. Duyuşsal alan yeterlikleri ise; duyu ve eğilimlerle ifade edilen ilgi, tutum ve akademik özgüven olarak ifade edilir (Özçelik, 1992: 81-82)

Tutum

Eğitim օđretim programlarının hedefleri büyük օlde bilişsel ve psikomotor beceri ve davranışlarla ilgili olsa da programların hem genel hem de օzel hedefleri arasında az sayıda da olsa duyuşsal օzellikler bulunmaktadır. İyi bir programın օđrencilerin konu ile ilgili tutumlarını olumlu yօnde geliştirmesi beklenir. Tutumlar doğrudan doğruya gօzlenemez, ancak bazı durumlarda kişiler tutumlarını davranışa dօnştrmeyebilir (Erden, 1998:66).

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu, veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gօzlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir. Bireylerin tutumlarını doğrudan gօzlemek olanaksızdır. Tutumlar bireylerin gօzlenebilir davranışlarından yordanabilirler. Bireyin tutumu kişiliğinin bir parçası olarak, nefretlerini, sevgilerini genelde tüm davranışlarını etkiler (օzgven, 1999:353).

Tutumla İlgili Temel օzellikler

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Tutumlar yaştantı yolu ile օđrenilir.
2. Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gօsteririler.
3. Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.
4. İnsan-nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
5. Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluştması ancak o objenin başka nesnelere karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar vardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gօsterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler (Tavşancıl, 2002:71-72).

Sosyal bilgiler dersi ile օđrenciler yaşadıkları mekana ilişkin tutumlarını buldukları çevreye yօnelik çeşitli etkinlikler içinde yer alarak geliştirebilirler. օrneđin, yakın çevresinde yer alan sanayi tesislerinin kuruluşt yerini sorgulaması օđrencinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmesinin destekleyecektir. Sosyal

bilgiler dersi kapsamında yer alan yaşanan mekan ünitesinde, çevresinde yaşayan insan ve yerlere empatik duygularla ilgi gösterme, kırsal ve kentsel mekana duyarlı olma, çevre kirliliğine karşı duruş geliştirme tutumlarını geliştirmesi beklenir (Foley ve Janikoun,1996:3-4).

Ülkemizde yürürlükte olan sosyal bilgiler ders programı ile öğrencilerin “İnsanlar, Yerler, Çevreler” öğrenme alanında aşağıdaki tutumları kazanması beklenmektedir.

Yaşadıkları yeri tanıma, çevresinde gelecekte olabilecek değişiklikleri arama, yaşadıkları yere ilişkin rolleri fark etme, çevre duyarlılığı geliştirme olarak duyuşlar yeterlikler ifade edilmiştir (MEB, 2005:96).

Araştırmanın yapıldığı dönemde yürürlükte olan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren yürürlükten kaldırılan “Yakın Çevremiz” ünitesinde dersin genel amaçları arasında aşağıdaki duyuşsal özellikler belirtilmiştir.

Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar,

Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar, olarak ifade edilmiştir (Vural, 2003:187).

Araştırmada kapsamında geliştirilen bütünleştirilmiş üniteye yönelik duyuşsal özellikler aşağıda verilmiştir:

- 1- Krokinin günlük yaşamdaki önemini benimseme,
- 2- Planın günlük yaşamdaki önemini benimseme,
- 3- Çevrenin korunmasına karşı duyarlı olma,
- 4- Araştırma inceleme sürecine katılmaktan zevk alma,
- 5- İşbirliği grubuna gönüllü olarak katılma,
- 6- Eleştirilere açık olma,

Öğrencilerin öğretme öğrenme sürecine ilişkin sahip oldukları tutumların olumlu olması, öğrenme düzeylerinin de istendik oranda olmasını sağlar. Bu nedenle

araştırma sürecinde öğrencilerin bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim süreci ile daha önce karşılaştıkları öğretim sürecine ilişkin yaşantılarını karşılaştırmaları sonucu olumlu tutum oluşturmaları beklenmektedir.

Akademik Özgüven

Bireyin, herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olan akademik benlik kavramı, aynı zamanda, bireyin duygusal özelliklerinin en genel halidir. Akademik benlik kavramı ile test puanları ya da not ortalaması arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan elde edilen bulgular, söz konusu iki değişken arasındaki korelasyonların ilköğretimin ilk yıllarında düşük olduğunu, beşinci sınıftan sonra yükseldiğini göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre başarı akademik benlik üstünde önemli etkiye sahip olduğu gibi, akademik benlikde başarıyı belirlemede çok yüksek bir etkiye sahiptir (Senemoğlu, 1989:22-25).

Okul süreci içinde öğrencinin karşı karşıya kaldığı başarı ya da başarısızlık durumları kendine ait bazı genel kavramlara neden olur. Okulda yaşadığı başarılarda öğretmenlerin çabalarını görmezden gelerek kendi benliğini olumlu olarak algılayan bireyler başarısızlık durumunda ise kendilerini olumsuz olarak algırlarlar. Öğrencinin ilköğretim sürecinin dördüncü sınıfından itibaren biriken okul yaşantıları akademik öz kavramını etkiler.

Öğrencinin okulda karşılaşacağı başarılı yaşantı, öğretim süreci, program ve not verme uygulamalarının ondan sonraki öğrenme üniteleri için daha olumlu ilgi, tutum, akademik özgüven olarak tanımlanan duyuşsal giriş özellikleri geliştirmesi beklenir. Okuldaki başarılı yaşantılar olumlu bir akademik öz kavramından genel bir öz kavramının gelişimine neden olur (Bloom, çev. Özçelik, 1979).

Psikolojik başarılar içeren yaşantılar bireyin yapabileceklerine ilişkin özgüveninin temelini oluşturur. Başarı duygusu yaşanarak akademik özgüvenin gelişiminin sağlanması için öncelikle konu ile ilgili hedeflerin gözden geçirilerek tanımlanması sağlanmalıdır. Belirlenen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve

istekle katılmalarını sağlaması aynı zamanda hedeflerle de tutarlı olmalıdır. Öğrencilerin akademik özgüvenleri öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarından aldıkları dönütlerden oldukça etkilenir. Bu etkilenme akademik özgüvenin artması ya da azalması biçiminde gerçekleşir. Yaratıcı öğretmenler düşük akademik özgüvene sahip öğrencilerine başarabilecekleri yeni hedefler ve bu hedeflere dönük etkinlikler düzenleyerek akademik özgüvenin gelişimini desteklerler (Schmuck ve Schmuck, 2001:37).

Araştırmanın Gerekçesi

Bütünleştirilmiş program gelişimin doğasına uygundur. Fiziksel gelişim bilişsel ve sosyal gelişimi etkiler. Gelişimin bu özelliği hiç değilse bütünleştirilmiş programı gerekli kılar (Croftree ve Jones, 1998).

Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin sosyal dünyanın işleyişini anlamaları sağlanmaya çalışılır. Sosyal dünyanın işleyişine yönelik ilkelerin anlaşılması ise yurttaşlık görevleri yerine getirildiğinde öğrenilir. Sosyal bilgiler dersi, doğal ve toplumsal olayların bütünleştirilerek sunumu için uygun bir yapı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin bütünleştirilmiş bir yapıda örgütlenerek sunulması çok çeşitli konularda araştırma inceleme yapma kolaylığı sağlamaktadır (McNeil, 1996).

Bütünleştirilmiş ünite yapısı öğrencilerin kavramlar arasında bağ kurmalarına yardımcı olur. Bütünleştirilmiş ünite yapısının öğretim sürecinde uygulanması disiplinlere özgü sınırların ortadan kalkmasını sağlar. Sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen ünite bütünleştirilmesinde seçilen kavramların disiplinler arası bağlantı içermesine dikkat edilmelidir (Beane, 1999).

Cumhuriyet döneminde 1926, 1936, 1948, 1968 ve daha sonraki yıllarda kabul edilen ilköğretim programları incelendiğinde bütünleştirme düşüncesinin yer aldığı gözlenmektedir. Bu düşünce eğitim programlarında öğretim süreci içinde “toplu öğretim” ve “öğretimde toplulaştırma” sürecinin öğretmenlerce gerçekleştirilmesinin istenmesi şeklinde yer almıştır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının ilk beş sınıfında Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji derslerinde yeni programların uygulanmasına geçilmesi düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ilköğretim 7 ve 8. sınıf düzeyinde bütünleştirilmiş programa yönelik sınırlı çalışmalar (Doğan (1993), Tican (1996) yapıldığı anlaşılmıştır. Her iki çalışmada fen bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilirken ilköğretimin ilk beş yılına ait çalışmaya rastlanmamıştır.

Yapılandırmacılık öncelikle dünyada fen ve matematik alanlarında yaygınlık kazanmıştır. Ülkemizde de bu durumun benzeri bir süreç yaşanmaktadır. Halen yapılandırmacı anlayıştan söz eden öğretim programının fen bilgisi programı olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde yapılandırmacı öğretim sürecine yönelik yapılan çalışmaların (Cansız (2002), İlder (2002), Demirci (2003), Akar ve Yıldırım (2004) ilköğretimin ilk beş yılına yönelik olmadığı anlaşılmıştır. Çeşitli araştırmalarda sadece bütünleştirilmiş ünite yapısının test edildiği (Levin (1995), Kieffer (1996), McCullar (1998), Ford (2000), Chan (2003) Doster (2004) anlaşılmaktadır. Bütünleştirilmiş ünite yapısında olduğu gibi sadece yapılandırmacı yaklaşımın test edildiği araştırmaların (Casteri ve Potter (1996), Lord (1999), Golden (2001), Ott (2002) Betsy (2003) yer aldığı gözlenmiştir.

İlköğretim dördüncü sınıf düzeyinin seçilmiş olması ilköğretimin ilk yıllarına yönelik bu tür çalışmanın ülkemizde denenmemiş olması ve araştırmacının ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında doktora yapıyor olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın Türkiye’de ilköğretim sınıf öğretmenliği düzeyinde bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın birlikte uygulanmasına yönelik örnek bir çalışma olması beklenmektedir. Araştırma sonunda 2005-2006 öğretim yılından itibaren geliştirilerek uygulanmaya geçilmesi düşünülen programlara destek sağlaması düşünülmektedir. Araştırmanın eğitim programlarının uygulayıcılarından

olan sınıf öğretmenlerine ve sosyal bilgiler öğretimi alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim okulu 4. sınıf sosyal bilgiler dersi yakın çevremiz ünitesinde bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına ve akademik özgüvenlerine etkisini belirlemek, öğrenci ve velilerin bu süreçlere ilişkin görüşlerini yansıtmaktır.

Ders içeriğinin bütünleştirilerek sunumu problem durumunda açıklandığı gibi Cumhuriyetin ilk yıllarından beri ilköğretim programlarına var olan bir beklenti olarak gözlenmektedir. Bütünleştirilmiş program, bireyin gelişiminin doğal bir parçasıdır. Öğrencide bilgi yığını oluşmasına engel olur. Öğrencinin mevcut yapısına ve öğrenme stiline uygun problemi çözmek için araştırma sürecine girmesi bütünleştirilmiş programın üstün tarafları olarak sıralanabilir. Bütünleştirilmiş programın grup çalışmalarını ve araştırma sürecini içermesi yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmektedir. Bu nedenle bütünleştirme ve yapılandırmacı yaklaşım birbirini tamamlamaktadır.

İlköğretim programının amaçları arasında; kişisel bakımdan, insanlık ilişkileri bakımından, ekonomik hayat bakımından ve toplum hayatı bakımından başlıkları altında hedefler sıralanmaktadır. Bu başlıklar altında sıralanan amaçlar sosyal bilgiler dersinde elde edilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde kazanılacak yeterlikler ülkemizin beklentisini oluşturan “iyi yurttaş” yetiştirilmesine hizmet etmektedir.

Yapılan çalışmalarda ilköğretim okullarında geleneksel olarak tanımlanan öğretmenin merkezde ve etkin olduğu, öğrencinin bilginin edilgen bir alıcısı olduğu yöntemle öğrencilerin karşı karşıya kaldığı gözlenmektedir. Edilgen konumdaki öğrenciler kendilerinden beklenen yeterlikleri istedik oranda kazanamamaktadırlar.

Sosyal bilgiler dersi bütünleştirilmiş program için uygun bir yapı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin oluşumunun doğasında bütünleştirme vardır. Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimler alanında yer alan çeşitli disiplinlerin bileşkesi durumundadır. Bu nedenle bütünleştirilmiş ünite yapısının sosyal bilgiler dersi temelli olması süreci kolaylaştırmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini kazanması beklenmektedir. Bu nedenle öngörülen öğretim süreci; öğrencinin öğrenme birimi üzerine sorumluluk aldığı, özgün ortamlarda işbirlikli araştırma grupları içinde çalıştığı ve bu gruplarca elde edilen bilgilerin sınıfa yansıtıldığı ortam önerilmektedir..

Öğrencinin başarısını etkileyen değişkenlerden biri de duyuşsal ürünlerdir. Duyuşsal ürünler arasında yer alan öğrenmeye karşı tutum ile akademik özgüven düzeyleri arttıkça öğrencinin akademik başarısı artmaktadır. Duyuşsal ürünlerin gelişiminde başarı duygusu önemli bir etkiye sahiptir. Yapılandırmacı öğretim süreci ile öğrencilerin sorumluluk alarak araştırma inceleme sonucu başarabileceği bir öğretimsel işi seçmesi, çalışmasını sınıfa sunarak arkadaşları ve öğretmeninden dönütler alması duyuşsal ürünlerinin gelişimini desteklemektedir.

Araştırmanın uygulandığı 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim sisteminde ilk beş yılında var olan ders programları konu alanı ve geniş alan tasarımı temele alınarak hazırlanan programlardır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının ilk beş sınıfında yer alan Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen ve teknoloji (önceden fen bilgisi), sosyal bilgiler derslerinde yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın ülkemiz ilköğretim sistemi içinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarına bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı ders öğretim süreci uygulama örneği olması ve sosyal bilgiler öğretimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir. Uygulamanın Milli Eğitim Bakanlığına geliştirilen yeni ders programlarına yönelik geri bildirim sağlaması düşünülmektedir. Güncel olan ve giderek tüm okul düzeylerinde yaygınlık

kazanan bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin öncelikle ilköğretim okullarında benimsenip uygulamaya geçilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmada problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci ile geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi nedir?

Denenceler

- 1- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.
- 2- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.

3- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Alt Problemler

1- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

- a) öğrencilerin,
- b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

- a) öğrencilerin,
- b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Geleneksel ünite ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

- a) öğrencilerin,
- b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

4- Geleneksel ünite ve geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

- a) öğrencilerin,
- b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtlar yer alacaktır.

- 1- Öğrenciler ve veliler araştırma süresince uygulanan ölçme araçları ve sesli görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Kontrol altına alınamayan değişkenler grupları aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında İzmir Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okulu'nun 4. sınıflarında öğrenim gören 146 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.
- 2- Araştırma, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “yakın çevremiz” ünitesini kapsamaktadır.
- 3- Araştırmada öğrencilerin, öğrenme düzeyleri, akademik özgüvenleri ve öğrenmeye karşı tutumlarının karşılaştırılması, öğrenci ve velilerin öğretme öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin alınması ile sınırlıdır.
- 4- Araştırma geliştirilen bütünleştirilmiş ünite ve uygulanan yapılandırmacı öğretim sürecinde uygulanan strateji yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanım ve değişkenler aşağıda yer almaktadır.

Bütünleştirilmiş ünite: Bir kavram ya da tema etrafında birkaç disiplin alanından içeriğin anlamlı bir şekilde biraya getirilmesiyle oluşan öğrenme birimidir. En basit anlamı ile disiplinler arası bağ kurmadır. Bütünleştirme süreci; çeşitli disiplin alanlarından genel hedefleri belirleme ve bu hedefleri kapsayacak tema adının seçimi ile başlar. İçerik seçilen disiplin alanlarını kapsayacak şekilde belirlenir. Ünite boyunca uygulanacak etkinlikler ve yönlendirmeyi sağlayacak soruların tespit edilmesi ile işlem tamamlanır (Drake ve Burns, 2004).

Yapılandırmaçı öğretim: Öğrencilerin öğretme öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı, sorulara yanıt aradığı, problem çözdüğü, olgulara açıklama getirdiği, işbirliği süreci içinde çalıştığı, araştırma ve incelemeler yaptığı, var olan yapılarını gözden geçirerek düzenlediği, öğrenme sürecini değerlendirdiği, öğrenme ürünlerini sınıfa ya da gruba sunarak dönütler aldığı süreçtir.

Geleneksel öğretim: Öğretmen tarafından kavram, olgu, ilke ve genellemelerin genellikle sözel olarak aktarıldığı, öğrencinin boş bir levha gibi bilginin edilgin alıcısı olarak kabul edildiği, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerini temele almadan, önceden belirlenen yapıların aktarıldığı süreçtir. Diğer bir ifade ile öğretmen merkezli, öğrencinin edilgin olduğu, öğretileni öğrenme durumunda bulunduğu süreçtir.

Geleneksel program: Milli Eğitim Bakanlığınca konu merkezli yaklaşım temele alınarak oluşturulan, öğrencilerin mevcut içeriği öğrenmesinin yeterli görüldüğü, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesini yansıtan ders programı. Araştırma sürecinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilerek yürürlükte olan program.

Tutum: Bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu, veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1999:353).

Akademik özgüven: Bireyin akademik yönü baskın olan dersten aldığı çeşitli değerlendirme notlarını arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve aile çevresinden aldığı dönütlere bağlı olarak kendisini okuldaki veya sınıftaki arkadaşlarıyla karşılaştırarak öğrenmelerini değerlendirmesidir. Bir diğer ifade ile, kişinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güven duyma derecesidir (Bloom, çev. Özçelik, 1979).

Öğrenme düzeyi testi: Öğrencilerin hedefler doğrultusunda kazandıkları bilişsel özelliklerin ölçülmesi amacıyla hazırlanan ölçme aracı (Erden, 1998:62). Araştırmada öğrenme düzeyi başarı olarak kabul edilmiştir.

Kısaltmalar

GÖ : Geleneksel Öğretim ve Program Grubu

BÜYÖ : Bütünleştirilmiş Ünite Yapılandırmacı Öğretim Grubu

BÜGÖ : Bütünleştirilmiş Ünite Geleneksel Öğretim Grubu

GÜYÖ : Geleneksel Öğretim Yapılandırmacı Öğretim Grubu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle bütünleştirilmiş programın uygulandığı ardından yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim sürecinin gerçekleştirildiği yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir

Yurt Dışında Bütünleştirilmiş Programa İlişkin Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar

Levin (1995) ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersi merkezli hazırlanmış bütünleştirilmiş programın uygulanmasının ardından öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini almıştır. Öğretmenler bütünleştirilmiş program sürecinde işe koşulan grup çalışmalarının öğrencilerin sosyalleşmelerini arttırdığını belirtmişlerdir. Uygulanan öğrenci merkezli öğretim sürecinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bütünleştirilmiş tematik ünitenin, öğrencilerin genel yaşama yönelik sorunlarına pratik çözümler üretmelerini sağladığını diğer bir ifade ile ağır ulusal programın uygulanmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacı; bütünleştirilmiş program uygulamasının çocuğun doğal çevre ile yaşamı arasında bağ oluşturmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Wright, Sorrels ve Granby (1995) öğretmen yetiştiren kolejde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin, normal programlarına ek olarak uygulanan bütünleştirilmiş programın; sonraki dönemlere katkısı ve adayların mesleki yeterliklerine etkisini araştırmışlardır. Öğretmen adaylarından elektronik ortamda en az iki bütünleştirilmiş ünite hazırlayıp öğrencilerine uygulamaları istenmiştir. Hazırlanan üniteler uygulanmadan önce ilgili öğretim üyeleri tarafından denetlenmiş ve öğretim süreci

ise danışman öğretmenler tarafından gözlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmen yetiştirme sürecinde bütünleştirilmiş program uygulayan okul öğrencilerinin bütünleştirilmiş ders planlama ve kapsamlı hazırlık yapmada diğer bütünleştirilmiş program uygulamayan kolej öğrencilerine göre anlamlı farklar oluşturduğu gözlenirken, sınıf yönetimi, tematik üniteler, profesyonelce işbirliği sağlama, yansıtıcı uygulamalar, etkili iletişim kurma becerilerinde anlamlı düzeyde fark olmamasına rağmen daha yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir.

DeCorse (1996)'nin araştırması beş öğretmene, bütünleştirilmiş program hazırlama çalışmaları sırasında yönelttiği sorular ve aldığı yanıtların analizini içermektedir. Araştırmaya katılan beş kişinin kıdemleri; sırası ile sosyal bilgiler öğretmeni 27, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri 20, sınıf öğretmenleri ise 8 ve 1 yıllık deneyime sahiptirler. Öğretmenlere; Bütünleştirilmiş program nedir? Bütünleştirilmiş programı sınıfınıza nasıl yansıtıyorsunuz? Üniversite öğreniminizde bütünleştirilmiş programa yönelik nasıl bir eğitim aldınız? Bütünleştirilmiş program sizde hangi duyguları geliştirdi? Gelecekte bütünleştirilmiş program uygulaması neler getirir? Bütünleştirilmiş programa yönelik olarak öğretmen adayları nasıl hazırlanabilir?" soruları yöneltmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; bütünleştirilmiş programı yeni mezun öğretmenlerin daha iyi tanımladıkları, eğitim fakültelerinin bütünleştirilmiş programa yönelik olarak öğrencilerini hazırlamadıkları, bütünleştirilmiş programın uygulanması için okul yönetimlerinin desteğinin yeterli olmadığı saptanmış öğretmenlerin programın uygulanmasının okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde kolay olacağını, hizmet içi eğitim kurslarının yaygınlık kazandırma gerekliliğini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Kieffer (1996) sanat dersinin temele alındığı bütünleştirilmiş program uygulamasında, öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmalar sonucu anlamlı bütünler oluşturduklarını, öğretmenlerin öğretim sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini, bireysel olarak yeni yapıların oluşumu için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yeni bakış açısı kazandığını gözlediğini ifade etmiştir.

McCullar (1998) geleneksel olarak Amerikan okullarında dört ana disiplin alanı (sosyal bilgiler, fen, matematik ve İngilizce) temele alınarak bütünleştirilmiş tematik programların oluşturulduğunu ifade etmiştir. Araştırmasında kolej düzeyinde sanat dersi temele alınarak uygulanan bütünleştirilmiş programı gözlemiştir. Gözlem sonucunda uygulanan sanat temelli bütünleştirilmiş programının sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin de öğrenmeye karşı güdülendiklerini belirtmiştir.

O'Neal (1998) ilköğretim düzeyinde, bütünleştirilmiş tematik öğretimin öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmacı yaptığı sınıf içi gözlemler ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı geliştirdikleri olumlu tutumların yapmış olduğu veli görüşmeleri ile desteklendiğini belirtmiştir.

Bailey (1999) velilerin bütünleştirilmiş üniteyi, nasıl algıladıklarını, çocukların gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmacı verilerini, 1998-1999 öğretim yılı bahar döneminde tarih, coğrafya, edebiyat ve sanat disiplinlerini içeren Latin Amerika temalı bütünleştirilmiş ünitenin uygulanmasının ardından 118 sekizinci sınıf öğrenci velisinin üniteye ilişkin görüşlerini anket ve görüşme teknikleri ile elde etmiştir. Yapılan analizler sonucunda veliler; öğrencilerinin ünite öğretim sürecinden keyif aldıklarını, veli olarak ünite sürecine etkin olarak katıldıklarını ve çocuklarının disiplinler arası bağlantı kurduklarını gözlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci velileri beklentilerini, bütünleştirilmiş program uygulamasının yaygınlaştırılarak sürdürülmesi şeklinde açıklamışlardır.

Mason., Kruchkov ve Kilbane (1999) araştırmalarında Amerika ve Rusya'da ilköğretim düzeyinde, küresel eğitim kapsamında yer alan bütünleştirilmiş program uygulayan iki okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini açık uçlu sorularla belirlemişlerdir. Araştırma sonunda Amerika'da bulunan okulda görev yapan öğretmenler bütünleştirilmiş programın üstün yönlerini; öğrencilerin kavramlar arası

bağlantı ve ilişkileri görme, materyallere daha fazla zaman ayırma, öğrenme ortamının zengin veya gerçek koşullar içermesi, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılaması, öğrenci merkezli öğretim süreci sağlama, yaratıcı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Rusya'daki okulda görev yapan öğretmenler ise bütünleştirilmiş programın üstün yönlerini; geleneksel programın sınırlamalarını ortadan kaldırarak zengin öğrenmeler oluşmasına yardımcı olma, bilişsel çaba gerektiren işlemlere zaman sağlama, kavram ve genellemelere ulaşmayı destekleme, öğrenci öğretmen etkileşimi ve ekip çalışmasını arttırma, yeniliğe açık olma olarak ifade etmişlerdir.

Bütünleştirilmiş programın sınırlılıklarına ilişkin olarak Rusyadaki okulda görev yapan öğretmenler; araştırma yapmak için yeterli zaman ayırma, bütünleştirilmiş programa yönelik personelin gelişimi için düzenlenen kursların yokluğu, değişik kaynaklara ulaşma güçlüğü, geleneksel öğretimle karşılaştırmak için ölçütlerin net olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Amerikadaki okulda görev yapan öğretmenler ise bütünleştirilmiş programın sınırlılıklarını; disiplin alanlarına özgü bazı temel kavramların atlanabilmesi, ünite için öngörülen sürenin tahmin edilenden daha fazla zaman alabilmesi, bazı konu alanlarının doğrusal bir sıra ile izlenmesinin güçlüğü, planlama için daha fazla zaman ve materyal çeşitliliğine gereksinim duyulması, standart testlerle değerlendirme sistemine uygun olmaması, bazı öğrencilerin geleneksel programın hedeflerini kazanmamaları olarak ifade etmişlerdir.

Ford (2000) çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde ders öğretim sürecinde çoklu yetenek teknikleri ve bütünleştirilmiş programın birlikte uygulandığı grupla, geleneksel program ve öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubu arasında hem ders başarılarında hem de öğrenmeye karşı tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklar gözlemiştir.

Penn (2000) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tarihsel kurgulara olan tepkilerini belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Araştırmasında bir sınıfta bütünleştirilmiş program işe koşülürken diğer sınıfta geleneksel program

uygulanmıştır. Çalışmada bütünleştirilmiş programın uygulandığı grup lehine başarı düzeyinde anlamlı farklar görülmediyse de tarihsel kavramların bütünleştirilmiş programın uygulandığı grupta yer alan öğrencilerce kullanılmaya başlandığı gözlenmiştir.

Malkus (2001) üç dini (Ortodoks okulları) ilköğretim okulunda uygulanan bütünleştirilmiş programın nasıl anlaşıldığını, okullar tarafından hangi süreçler sonucunda geliştirildiğini araştıran çalışmasında, verilerini öğretmen ve velilerle görüşme, sınıf içi gözlem, yazılı kaynak taraması yaparak elde etmiştir. On hafta süren gözlem ve görüşmeler sonucunda, bütünleştirilmiş ünite anlayışının karmaşık olarak tanımlanmasına rağmen öğretmenlerce anlaşıldığı, velilerin bütünleştirilmiş programı desteklediği, ek olarak öğretmenlerin program yapısının tam olarak anlaşılması için hizmet içi eğitim çalışmalarına ağırlık verilmesini önerdikleri belirlenmiştir.

Akins ve Akerson (2002)'un çalışmalarında sosyal bilgiler, fen bilgisi dil-sanat disiplinlerini elektrik teması altında bütünleştirip, ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde uygulamışlardır. Araştırmada, öğrencilerin disiplinler arası bağlantıyı fark edip etmeme ile her disiplin alanına yönelik başarı düzeyleri kontrol grubuna göre test edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle görüşme, günlük gözlem, öğrenci çalışmalarını inceleme gibi çeşitli yollarla nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin, dil-sanat ile sosyal bilgiler, dil-sanat ile fen bilgisi arasında bağlantı kurabilirken, sosyal bilgiler ile fen bilgisi arasında bağlantı kuramadıkları gözlenmiştir. Araştırmacı bu durumu birçok öğrencinin fen bilgisi ile sosyal bilgiler dersini aynı konu alanına yönelik olarak algılamalarını nedeniyle bütünleştirmeye gerek görmemelerine bağlamıştır. Öğrenci başarı puanlarına bakıldığında kontrol grubunda %70 civarında üç disiplin alanında başarı elde edilirken, bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubunda fen bilgisi dersinde %92, dil-sanat dersinde %89, sosyal bilgiler dersinde %85 düzeyinde başarı elde edilmiştir.

Chan (2003) çalışmasında, son yıllarda bütünleştirilmiş programı savunan anlayışların öğretmenleri bir değişimle karşı karşıya bıraktığını ifade ederek,

öğretmenlerin programın bütünleştirilmesi üzerine düşünce ve inançlarının nasıl etkilendiğini belirlemek istemiştir. İki farklı okulda bütünleştirilmiş program ve geniş alan yaklaşımını uygulayan öğretmenlere yönelik veriler; gözlem, görüşme ve doküman analizi ile elde edilmiştir. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı okulda öğretmenler arası iletişimin sınırlı olduğu gözlenirken, geniş alan yaklaşımının uygulandığı okulda bu kez materyal paylaşımının çok az olduğu gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerde, bütünleştirilmiş programın uygulandığı okulda yer alan öğretmenler, kendi anlayışları değişmeden bütünleştirilmiş program çalışması içine girdiklerini bu nedenle zorlandıklarını belirtmiş, okul politikaları hakkında karar alanların öğretmenlerin gelecekte programların değişmesine ilişkin kaygılarını harekete geçirdikten sonra değişim politikalarını uygulamaya geçirmelerini önermişlerdir.

Guay., Marsh ve Boivin (2003) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında, akademik başarı ile akademik özgüven arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Sekiz, dokuz, on yaş grubu içinde ele alınan çalışmada akademik özgüvenin yaşa bağlı olarak değişmediği gözlenmiştir.

Cockrum (2004) bütünleştirilmiş programın uygulandığı genel lise ile teknik ve akademik lise türlerinin 1993-2000 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin bireysel dosyalarının incelendiği çalışmada; bütünleştirilmiş programın uygulandığı lise türüne kayıt olma oranlarında diğer lise türlerine göre daha fazla artış olduğu gözlenmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından kamuoyunun bütünleştirilmiş programa ilgisi olarak yorumlanmıştır. Bir diğer bulgu ise bütünleştirilmiş programın uygulandığı liseye devam eden öğrencilerin ülke genelinde uygulanan testlerden elde ettikleri puanlar ile akademik lise türü ile yarışabilir oranlara ulaşmış olmalarıdır.

Doster (2004) sanat temelli ve Amerikan tarihi konulu bütünleştirmeyi gerçekleştirdiği ünite, kolej öğrencilerinin Amerikan tarihini algulamalarının ve sanata yönelik tutumlarının gelişimini test etmiştir. Tutumun belirlenmesi için test yapılırken, Amerika tarihini algılamanın belirlenmesi için öğretmen gözlemlerine ve

öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Ünite tamamlandığında kolej öğrencilerinin bütünleştirilmiş program sayesinde hem Amerikan tarihine yönelik ilgi ve öğrenmelerini hem de sanata yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri belirlenmiştir.

Cloksin (2005) ilköğretim birinci sınıflarda beden eğitimi ile sağlık dersi bütünleştirmesinin birlikte olduğu grup ile bütünleştirilmiş beden eğitimi ile geleneksel sağlık dersi, sadece bütünleştirmenin uygulandığı sağlık dersi gruplarının fiziksel etkinliklere zaman ayırma ve televizyon izleme oranlarını karşılaştırmasını test etmiştir. Bütünleştirilmiş program yapısının uygulandığı beden eğitimi ve sağlık dersi grubunun diğer gruplarda bulunan öğrencilere göre sağlıklı olmak için fiziksel etkinliklere ayırdıkları sürelerde artış, televizyon izlemek için ayrılan zamanda azalma gözlenmiştir.

Meisel (2005) ilköğretim yedinci sınıflarda matematik ve fen dersinin bütünleştirilmesine yönelik olarak 173 öğretmenin görüşlerini aldığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kavramları kazanmaları için bütünleştirmeden yana oldukları bunun için kendilerine hizmet içi eğitim verilmesinin yararlı olacağını belirttikleri görülmüştür.

Türkiye’de Bütünleştirilmiş Programa İlişkin Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Doğan (1993) ilköğretim fen bilgisi ders programında yer almamasına rağmen yedinci sınıf düzeyinde geliştirdiği bütünleştirilmiş toprak koruma ünitesi ile öğrencilerin çevre korumaya yönelik tutum geliştirip geliştirmediklerini, gelişen tutumları ile fen bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi bu ilişki cinsiyet değişkenine göre test edilmiştir. Ünite altı ders saati süresince uygulanmış, öğretim sürecinde ağırlıklı olarak tartışma yönteminin işe koşulduğu açıklanmıştır. Toprakların korunmasına yönelik olarak öğrencilerin olumlu yönde tutum geliştirdikleri, tutumlarda cinsiyetler arasında farklılık gözlenmediği, fen bilgisi dersinin başarı düzeyi ile toprak korumaya yönelik tutumlar arasında yüksek düzeyde ($R=.76$) ilişkiye rastlanmıştır.

Tican (1996) ilköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersine yönelik, hava kirliliğine karşı korunum ünitesi bütünleştirilmiş anlayışla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Fen bilgisi programında yer almamasına rağmen geliştirilen ünite ile öğrencilerin doğal çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri beklenmiş, tutumlar cinsiyete ve fen bilgisi dersi başarı düzeylerine göre test edilmiştir. Ünite öğretim süreci sekiz ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı tutum geliştirmede anlamlı düzeyde farklılaştıkları gözlenmiştir. Fen bilgisi başarı puanları ile çevreye karşı geliştirilen tutum puanları arasında ($r=.35$) düşük düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Çavaş (2005) İzmir ilinde özel bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf, fen bilgisi dersinde hücre ve doku konularını kapsayan üniteye araştırmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada, bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı ile genişletilmiş öğrenme ortamı sağlanarak, bu ortamda öğrencilerin başarı ve tutumlarını değerlendirme hedeflenmiştir. Deney grubu bütünleştirilmiş öğrenme ortamında çalışırken kontrol grubu geleneksel öğretim ortamında çalışmıştır. Çalışma sonunda bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı ve öğrenmeye karşı tutum puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin sanal ortamda ünite ile ilgili olarak birbirleriyle ve öğretmenleri ile iletişime girme sıklığının ünite süreci boyunca artarak devam ettiği gözlenmiştir.

Yurt Dışında Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına İlişkin Araştırmalar

Castori ve Potter (1996) yapılandırmacı öğretim modelinin ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersine yönelik olarak öğrencilerin geliştirdikleri tutumları sınıf içi gözlem ve testlerle belirlemeye çalışmışlardır. Dört ay süren çalışma sonucunda geleneksel öğretimin uygulandığı grupta tutuma yönelik gelişme gözlenmezken deney grubunda fen dersine yönelik tutumlarda anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Deney grubunda fen dersine yönelik tutumlarda başlangıçta erkek öğrenciler lehine gözlenen farkın deney sonrasında ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Moussiaux ve Norman'ın (1996) yapılandırmacı öğretim etkinliklerine ilişkin ilköğretim ve lise düzeyinde görev yapan 570 matematik ve fen bilgisi öğretmeni ile aynı okullarda öğrenim gören 1080 öğrencinin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, öğretmenler öğretim sürecinde son bir hafta veya daha kısa süre içinde öğrencilerine işbirliğine dayalı çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı öğretmenlerin öğrencilerinin de bu görüşü destekleyen ifadeler verdikleri gözlenmiştir. Yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerine ilköğretim düzeyinde daha fazla, lise düzeyinde daha az yer verildiği bunun içerik yapısının baskısından kaynaklandığı araştırmacılarca açıklanmıştır.

Norman (1997) ilköğretim dördüncü ve yedinci sınıflar ile lise onuncu sınıf düzeyinde görev yapan fen ve matematik öğretmenleri ile aynı sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin uygulanma sıklığı ve bu süreci nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda öğretmenler yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerini haftada birkaç kez uyguladıklarını ve yapılandırmacı öğretim sürecini yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, haftada birkaç kez yapılandırmacı öğretim süreci ile karşılaştıklarını ifade ederek öğretmenlerin görüşlerini desteklemişlerdir. Yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerinin ilköğretim düzeyinden lise düzeyine geçildikçe uygulanma sıklığının azalmakta olduğu, gözlenirken fen ve matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli öğretim uygulamaları arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmemiştir.

Lord (1999) bir dönem boyunca (toplam 90 saat) uygulanan geleneksel ve yapılandırmacı öğretim sürecinin kolej öğrencilerinin çevre bilimi dersinde başarılarını ve çevre korumaya destek olma tutumlarını kazanma düzeylerini test etmiştir. Yapılandırmacı öğretim sürecinde Bybee'nin 5E (engage, explore, explain, elaborate, evaluate) yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme düzeyi ve çevre duyarlılığını kazanmada yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı sınıf lehine anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılandırmacı sınıf öğrencileri öğretim sürecinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Golden (2001) tarafından yapılan çalışma ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Asit ünitesi boyunca geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu arasında çalışma sonunda öğrencilerin başarı düzeylerinde yapılandırmacı grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kalıcılığı belirlemek için üç hafta sonra tekrar uygulanan testte yine yapılandırmacı öğretimin uygulandığı grup lehine anlamlı fark gözlenmiştir.

Glover (2002) kolej öğrencileri düzeyinde yapılandırmacılık temelli öğretim etkinlikleri ile geleneksel öğretim sürecini Amerikan tarihi konusunda tutum ve bilgi geliştirme düzeylerini de test etmiştir. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin Amerikan tarihi konusunda hem tarihe yönelik tutumları hem de Amerikan tarihine yönelik bilgilerinin geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Ott (2002) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde hacim konusunda uygulanan yapılandırmacı ve geleneksel öğretim sürecinin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırdığı çalışmasında yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinde yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre içeriği daha verimli öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Becker (2003) Tayland'da meslek lisesinde elektronik konularını kapsayan derste yapılandırmacı ve geleneksel öğretim sürecinin öğrencilerin başarı ve öğretim sürecini tercihlerini belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Başarı düzeyi ön-son test ve kalıcılık testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Başarı düzeyi ortalaması yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu lehine olmasına rağmen anlamlı fark gözlenmemiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, öğretim sürecine katılma olanağını sağlaması, güdülenmeyi artırması, kavramlara ilişkin kalıcı öğrenmeler sağlaması gibi nedenlerle yapılandırmacı öğretim sürecini tercih etme oranlarını %73 olarak belirtmişlerdir. Bir diğer ifade ile her dört öğrencinin üçü tercihini yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinden yana kullanmıştır.

Betsy (2003) yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik performansları, sosyal davranışları ile sınıf büyüklüğü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmasında, 18 okuldan 318 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda sınıf büyüklüğü arttıkça bir diğer ifade ile sınıftaki öğrenci mevcudu arttıkça yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Fauts., Abbott ve Baker (2003) Washington okul araştırma merkezi adına 2001-2002 öğretim yılı içinde uygulanan yapılandırmacılık temelli öğretim uygulamaları ile okul başarısındaki ilişkiyi araştıran çalışma yapmışlardır. Dört aylık sürede, 15 ilköğretim birinci kademe, 8 ilköğretim ikinci kademe, 9 genel lise ve 2 teknik lisede sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve dil olmak üzere 669 ders saati araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Tam olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı derslerin oranı %17 olarak gözlenmiştir. Kalan %83'lük ders oranında sınırlı oranda yapılandırmacılık temelli etkinliklere rastlanmıştır. Programlarını bütünleştirilmiş olarak uygulayan okullar ile alternatif okullarda yapılandırmacılık temelli etkinliklere geleneksel okullardan daha yüksek oranda rastlanmıştır. Araştırmada okul türleri ile yapılandırmacı etkinlikleri uygulama sıklığı arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Öğrenci başarılarını ölçen genel sınavlar ile yapılandırmacı öğretim etkinlikleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Kroesbergen., Luit ve Maas (2004) ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıflarında yer alan 265 düşük başarı düzeyine sahip öğrencinin matematik dersinde yapılandırmacı, doğrudan ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının başarı, problem çözme becerileri, güdülenme üzerindeki etkilerini test etmişlerdir. Hem yapılandırmacı hem de doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı grupların geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre başarı düzeyinde anlamlı bir fark elde ettikleri gözlenmiştir. Yapılandırmacı ve doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı grupların arasında başarı düzeyinde fark gözlenmemiştir. Öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde de benzer süreç yaşanmıştır. Problem çözme becerilerinde ise doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı grubun, yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı gruba göre anlamlı fark oluşturduğu gözlenmiştir.

Chang (2005) tarafından mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin fiziğe giriş dersinde uygulanan yapılandırmacı öğretim sürecinin öğrenme düzeylerinde ve fiziğe yönelik tutumlarında yeni bir yapı oluşturup oluşturmadığı deneysel çalışmada test edilmiştir. Yapılandırmacı öğretimin uygulandığı deney grubunda 55, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise 51 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre; öğretim sürecinde etkin olma, fizik dersine ilişkin temel kavramları elde etme, öğrenmelerinin farkına varma, fiziğe karşı olumlu tutum geliştirme yönlerinden anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir..

Bates (2005) birinci, dördüncü ve beşinci sınıfı okutmakla görevli aday öğretmenlerin staj yaptıkları okuldaki öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerini gidermek için yaptıkları çalışmaları sınıf içi gözlemle belirlemiştir. Aday öğretmenlerin uygulamış oldukları yapılandırmacılık temelli uygulamaların öğrencilerin çeşitli düzeylerde gelişimlerine katkı sağladığını gözlem ve görüşme sonuçları ile belirlemiştir.

Moore (2005) ilköğretim yedinci sınıf matematik dersinde yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin öğrencilerin başarı, akademik benlik, tutum ve güdülenme düzeylerinin geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubuna göre değişimini test etmiştir. Çalışma sonunda deney grubunun başarı, tutum, akademik benlik, güdü puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Türkiye’de Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına İlişkin Araştırmalar

Özkan (2001) özgün materyal ve etkinliklerin kullanıldığı yapılandırmacı öğrenme ortamlarının genel özelliklerini araştırdığı çalışmada, eğitim ortamının genel özellikleri ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal tepkilerini ortaya koymuştur. Veriler sınıf içi gözlem, görüşme, alan notları, öğrenci gelişim dosyaları, öğretmen yorumları, yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir. Çalışma sekiz haftalık nitel veri toplama teknikleri ile Amerika’da bulunan yapılandırmacı öğretim etkinliklerini uygulayan üç ilköğretim okulu ile sınırlıdır. Gerçek yaşama ait materyalleri kullanan

öğretmenler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı el etkinliklerinin gerçekleşmesi için okullarda özel merkezlerin bulunduğunu gözlemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen üç öğretmen öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak etkinlik düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu da öğrenci merkezlik olarak tanımlamışlardır. Araştırmacı yapmış olduğu gözlemler sonucunda teknolojinin sınıflarda yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işe koşulan, özgün etkinlikler ve materyal kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal tepkilerini, öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Cansız (2002) tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanan çalışma yaprakları ve modellerle lise ikinci sınıf matematik dersi tümevarım ünitesi boyunca araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve genelleme becerilerini kazanıp kazanmadıkları on ders saati sonunda test edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve genelleme becerilerinde geleneksel öğretimin uygulandığı grupta yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış gösterdikleri gözlenmiştir.

İlter (2002) yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim yöntemlerinin İngilizce yazma becerisini geliştirme ve öğrenci başarısına etkisini araştırmasında test etmiştir. İlköğretim yedinci sınıf İngilizce dersinde altı hafta sürdürülen çalışma sonucunda, öğrencilerin derse yönelik tutumları ve başarı düzeylerinde yapılandırmacı grup lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Demirci (2003) Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarı dersinde yapılandırmacı öğretim metodunun ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının gidermesi ve fen bilgisine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin hem fen bilgisine yönelik tutumlarında hem de

kavram yanılgılarını gidermede geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdikleri anlaşılmıştır.

Akar ve Yıldırım (2004) Orta Doğu Teknik Üniversitesi eğitim fakültesi üçüncü sınıfında yer alan 34 öğretmen adayının katılımı ile eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, durum çalışması, problem çözme etkinliklerini içeren 11 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler nitel görüşme ve yansıtma teknikleri ile elde edilmiştir. Öğretmen adayları çalışma sürecinde, yapılandırmacı öğretim sayesinde yüksek düzeyde güdülenme ile öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini, uygulamalar sayesinde kendilerini gerçek yaşama hazırlıklı hissettiklerini, portfolyo değerlendirme türünün iyi fakat yorucu ve zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Dalkıran (2005) ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersi iç salgı sistemi ve sinir sistemi konularını kapsayan çalışmada; öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesi ve bu kavram yanılgılarının yapılandırmacı kavram değişim stratejisi ile giderilmesi ile öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Veriler başarı testi ve görüşme ile elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, başarı ve kalıcılık puanları ile görüşme ifadelerinin çözümlene sonucuna göre, kavramları doğru yapılandırmada kontrol grubuna göre anlamlı farklar oluşturduğu gözlenmiştir.

Ünal (2005) araştırmasında; ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım stratejileri arasında yer alan buluş yoluyla öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, fen öğrenme yaklaşımlarına, zihinsel modellere etkilerini test etmiştir. Araştırmada ünite sürecine ilişkin görüşme ve gözlem teknikleriyle nitel veriler elde edilmiştir. Akademik başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklar gözlenirken, tutum ve zihinsel modeller değişkenlerinde anlamlı fark gözlenmemiştir.

Aydın (2005) çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersi iş, güç, enerji ve basit makineler ünitesinde uygulanan yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeyleri ve fene yönelik tutumları üzerindeki etkilerini test

etmiştir. Başarı düzeyi çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla belirlenirken, fene yönelik tutumlar, tutum ölçeği ve görüşme soruları ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda deney grubu lehine hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme ürünleri puanlarında anlamlı fark gözlenmiştir.

Çetin (2005) çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde “Vücudumuzda neler var? Çevremizi nasıl algılıyoruz?” ünitesi için yapılandırmacılık kuramı temelli farklı aktif öğrenme yöntemlerini uygulayarak bir öğrenme modeli oluşturmuştur. Modelin etkisi başarı ve tutum ölçekleri ile test edilmiştir. Yapılandırmacılık temelli etkinlikler olarak işbirliğine dayalı öğrenme ve aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda başarı ve tutum ortalama puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklar gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmede ise erkek öğrencilerin başarı ve tutum puanlarında kız öğrencilere göre anlamlı farklar elde ettikleri gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, deney deseni, denekler, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Araştırmada bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim uygulamaları bağımsız değişken, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğrenmeye ilişkin tutumları, akademik özgüvenleri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Deney Deseni

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eş olasılıkla atanan gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. I. deney grubunda; bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme süreci, II. deney grubunda; bütünleştirilmiş program ve geleneksel öğretim süreci, III. deney grubunda; geleneksel program ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme süreci , kontrol grubunda ise; geleneksel program ve geleneksel öğretim süreci uygulanmıştır. Tüm gruplara ön ve son ölçüm olarak başarı, tutum, akademik özgüven testleri uygulanmıştır. Denel işlemler ise bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme etkinlikleridir. Ünite öğretim süreci tamamlandıktan sonra veli ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Deney deseni Tablo 3.1'deki gibi özetlenebilir:

Tablo 3.1
Deney Deseni Özeti

Gruplar	Gözlem (Ön Ölçümler)	Denel İşlem	Gözlem (Son Ölçümler)	Nitel Veri Toplama (Son Ölçümler)
Kontrol Geleneksel Ünite- Geleneksel Öğretim	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve Geleneksel Ünite	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Veli Görüşleri Öğrenci Görüşleri Öğrencilerle Görüşme
1.Deney Bütünleştirilmiş Ünite- Yapılandırıcı Öğretim	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Bütünleştirilmiş Ünite Yapılandırıcı Öğretim Süreci	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Veli Görüşleri Öğrenci Görüşleri Öğrencilerle Görüşme
2.Deney Bütünleştirilmiş Ünite- Geleneksel Öğretim	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Bütünleştirilmiş Ünite	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Veli Görüşleri Öğrenci Görüşleri Öğrencilerle Görüşme
3.Deney Geleneksel Ünite- Yapılandırıcı Öğretim	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Yapılandırıcı Öğretim Süreci	Başarı Testi Akademik Özgüven Testi Tutum Testi	Veli Görüşleri Öğrenci Görüşleri Öğrencilerle Görüşme

Denekler

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı birinci döneminde resmi bir ilköğretim okuluna (İzmir Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okulu) devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden 146' sının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Rastlantısal bir yolla gönüllü üç öğretmenin sınıfları yapılandırıcı öğretim etkinlikleri ve bütünleştirilmiş ünitenin uygulandığı deney grubu 1, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu 2, geleneksel program ve yapılandırıcı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu 3 ve kontrol grubu belirlenmiştir. Yasal izin için gerekli belgeler Ek 1'de sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki dağılımı Tablo3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2
Deneklerin Deney Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar	C İ N S İ Y E T				Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek		
	f	%	f	%	f	%
BÜYÖ Deney 1	18	46.2	21	53.8	39	100
BÜGÖ Deney 2	20	57.1	15	42.9	35	100
GÜYÖ Deney 3	20	50	20	50	40	100
GÖ Kontrol	15	46.9	17	53.1	32	100
Toplam	73	50	73	50	146	100

Tablo 3.2 incelendiğinde dört grupta 73’ü erkek (% 50) ve 73’ü kız (%50) olmak üzere 146 öğrenci denek olarak araştırmada yer almıştır. Öğrencilerin 39’u BÜYÖ, 35’i BÜGÖ, 40’ı GÜYÖ, 32’si GÖ grubunda öğrenimlerini sürdürmektedir.

Bulgular ve yorum bölümünde verilen Tablo 4.2, Tablo 4.8 ve Tablo 4.14 incelendiğinde grupların araştırmanın başlangıcında başarı, tutum ve akademik özgüvenleri arasında varyans çözümlemesi sonucunda anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma öncesi başarı, tutum ve akademik özgüven düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler;

- a) Öğrenme Düzeyi Testi,
- b) Tutum Testi,
- c) Akademik Özgüven Testi,
- ç) Veli Görüşü Anketi, d
- d) Öğrenci Görüşü Anketi,
- e) Ses Kayıtlı Görüşme ile toplanmıştır.

a) Başarı Testi: Deneysel uygulama ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama için Sosyal Bilgiler dersi Yakın Çevremiz ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Yakın Çevremiz ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirilirken sosyal bilgiler programındaki amaçlar doğrultusunda önce ünite analizi yapılmış ardından belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ünite analiz tablosu Ek 2, başlangıç sürecinde ve madde analizinden sonra oluşan belirtke tabloları Ek 3 ve Ek 4'te sunulmuştur.

Ünite analiz ve belirtke tablosuna uygun olarak 54 maddelik çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler için iki ilköğretim okulu müdürü, dört sınıf öğretmeni ve dört öğretim üyesinin görüşü alınmış gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra test, üç devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 229 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası veriler ITEMAN istatistik programında analiz edilmiş ve maddelerin ayıricılık indisleri, güçlükleri ve testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Deneme uygulamasına ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 3.3' te sunulmuştur.

Tablo 3.3
Deneme Formu Başarı Testi Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Güçlük İndeksi (p)	Ayırıcılık İndeksi (r)	Madde No	Güçlük İndeksi (p)	Ayırıcılık İndeksi (r)
1	.934	.458	28	.511	.299
2	.716	.364	29	.668	.530
3	.934	.715	30	.528	.541
4	.882	.727	31	.463	.375
5	.445	.160	32	.306	.174
6	.900	.797	33	.764	.682
7	.485	.392	34	.502	.382
8	.755	.592	35	.659	.602
9	.948	.898	36	.725	.664
10	.585	.522	37	.236	-.014
11	.576	.615	38	.039	-.644
12	.624	.489	39	.258	.082
13	.258	.508	40	.550	.152
14	.284	.282	41	.192	.272
15	.790	.576	42	.694	.690
16	.459	.378	43	.528	.490
17	.611	.411	44	.651	.654
18	.755	.527	45	.419	.346
19	.528	.483	46	.502	.460
20	.493	.463	47	.341	.268
21	.533	.322	48	.633	.470
22	.742	.521	49	.253	.143
23	.520	.449	50	.563	.690
24	.485	.525	51	.380	.256
25	.725	.522	52	.747	.634
26	.659	.587	53	.266	.273
27	.681	.601	54	.607	.650

Testin aritmetik ortalaması	30.297
Testin standart sapması	8.114
Testin güvenilirlik katsayısı	.84
Test maddelerinin ortalama güçlük indisi	.561
Test maddelerinin ortalama ayırıcılık indisi	.444

Çoktan seçmeli 54 maddeden oluşan testin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 30.297$), güvenilirlik katsayısı ($KR_{20} = .84$)'tür. Test maddelerinin ortalama güçlüğü ($\bar{P} = .56$), ortalama ayırıcılık indisi ($r_{jx} = .44$)'tür. Maddelerin güçlük indisi ($\bar{P} = .94$ ile $\bar{P} = .03$ arasında, ayırıcılık gücü indisi ise ($r_{jx} = .89$) ile ($r_{jx} = -.64$) arasında değiştiği gözlenmektedir.

Deneme formunda bulunan 54 madde içinden , madde ayırıcılık indisi($r_{jx} = .27$) ve üzerinde olan maddeler seçilerek testin kapsam geçerliği zedelenmeden 30 maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir. Seçilen maddeler 7, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 53' tür. Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen başarı testine ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 3.4 'te sunulmuştur.

Tablo 3.4
Başarı Testi Madde ve Test Analizi Sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi (p)	Ayırıcılık İndeksi (r)	Madde No	Güçlük İndeksi (p)	Ayırıcılık İndeksi (r)
1	.485	.436	16	.668	.585
2	.585	.538	17	.528	.586
3	.624	.501	18	.502	.441
4	.258	.567	19	.659	.603
5	.284	.294	20	.725	.664
6	.790	.552	21	.738	.638
7	.528	.486	22	.694	.694
8	.493	.480	23	.528	.520
9	.533	.378	24	.651	.652
10	.742	.545	25	.502	.449
11	.520	.478	26	.341	.303
12	.485	.532	27	.633	.509
13	.659	.594	28	.563	.670
14	.681	.617	29	.380	.269
15	.511	.324	30	.266	.292

Testin aritmetik ortalaması	16.559
Testin standart sapması	5.604
Testin güvenirlik katsayısı	.81
Test maddelerinin ortalama güçlük indeksi	.552
Test maddelerinin ortalama ayırıcılık indeksi	.507

Çoktan seçmeli 30 maddeden oluşan testin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 16.55$) güvenirlik katsayısı ($KR_{20} = .81$)'dir. Test maddelerinin ortalama güçlüğü ($\bar{P} = .55$), ortalama ayırıcılık indisi ($r_{jx} = .51$)'dir. Nihai testte yer alan maddelerin güçlük indisleri ($\bar{P} = .26$ ile $\bar{P} = .79$) ayırıcılık gücü indisleri ise ($r_{jx} = .27$ ile $r_{jx} = .69$) arasında değiştiği gözlenmiştir.

Madde analizinden sonra oluşan başarı testinin yapı geçerliğini sağlamak için bir devlet ilköğretim okulunda öğrenimlerini sürdüren 60 üçüncü ve 60 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. İki grup puan ortalamalarını test etmek için bağımsız t testi yapılmış sonuçlar Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5
Başarı Testi Puanlarının Üçüncü ve Beşinci Sınıflara Göre T Testi
Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P
3. sınıf	60	4.61	1,82	118	-33.62	.000
5. sınıf	60	23.06	3.83			

Tablo incelendiğinde üçüncü sınıflarda ortalamanın ($\bar{X}=4.61$), standart sapmanın ($Ss=1.82$), beşinci sınıflarda ortalamanın ($\bar{X}=23.06$), standart sapmanın ($Ss=3.83$) olduğu anlaşılmıştır. Bağımsız grup puan ortalamaları t testi sonucu ($t=-33,62$ ve $P<.001$) anlamlı fark gözlenmiştir. 120 öğrenciye uygulanan testin güvenilirlik katsayısı ($\text{Alpha}=.96$) 'dır. Bu sonuçlara göre başarı testinin üçüncü sınıflar için zor, beşinci sınıflar için kolay, dördüncü sınıflar için uygun güçlükte olduğu ifade edilebilir. Başarı testinin önölçümlerde güvenilirlik katsayısı ($\text{Alpha}=.63$), son ölçümlerde ise ($\text{Alpha}=0.74$) olduğu anlaşılmıştır. Başarı testi Ek 5'te sunulmuştur.

b) Tutum Testi: Tutum ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Ölçek maddelerine temel oluşturmak üzere bir devlet ilköğretim okulunun dördüncü sınıf öğrencilerine ($n=69$) sosyal bilgiler dersinde; sosyal bilgiler dersi hakkındaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir? sorusu yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonların içerik çözümlemesi sonucu denemelik 44 madde belirlenmiştir. Bu maddeler üzerinde dördüncü sınıfta ders veren iki öğretmen, bir ilköğretim okulu müdürü ve 24 dördüncü sınıf öğrencisinin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin maddeleri incelemelerinin ardından deneme uygulaması öncesi eğitim bilimleri alanında ders veren 10 öğretim üyesinin görüşleri alınarak kapsam geçerliği ile ilgili

kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılan öneriler sonucu deneme uygulaması öncesi ölçek 40 madde olarak düzenlenmiştir.

Alan uzmanları yönetici ve öğrenci görüşlerinden sonra belirlenen 17 olumsuz 23 olumlu maddeden Likert tipi üç aralıklı seçeneklerden oluşan ölçek, beş ayrı okuldaki 265 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde ölçek korelasyonu, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ve faktör çözümlemesi ve KMO değeri hesaplanmıştır. Madde ölçek korelasyonu .20 ve altında değer içeren maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Madde toplam korelasyonu .20'nin altında olan maddelerin çıkarılması ile oluşan 34 maddelik ölçek, tekrar 310 öğrenciye uygulanmıştır. Birden fazla faktörde yer alan maddeler ölçekten çıkarılarak test 22 madde ile son şeklini almıştır.

Tablo 3.6
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş
Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart
Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Özdeğer, Değişkenlik Yüzdeleri,
KMO Değerleri

Alt Boyut lar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	\bar{X}	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
1	Özdeğer: 4.18 Değişkenlik Yüzdesi: 19.00						
	1	Sosyal bilgiler dersinde gergin olurum	.71	.55	2.84	.47	.40
	19	Kitaplardan sosyal bilgiler dersi konularını öğrenmek zor gelir	.69	.56	2.74	.60	.45
	16	Sosyal bilgiler konuları bana zor gelir	.65	.46	2.80	.47	.37
2	21	Sosyal bilgiler testlerini çözmek sıkıcıdır	.64	.52	2.85	.45	.38
	Özdeğer: 1.75 Değişkenlik Yüzdesi: 7.97						
	12	Sosyal bilgiler dersi konularını okurken sıkılırım	.70	.64	2.80	.55	.50
3	13	Sosyal bilgiler dersinde grupça bir şeyler üretmekten zevk alırım	.72	.61	2.87	.44	.31
	14	Sosyal bilgiler ders kitapları bana sevimsiz gelir	.70	.63	2.84	.45	.46
3	Özdeğer:1.45 Değişkenlik Yüzdesi: 6.61						
	6	Sosyal bilgiler dersinde gerekli çabayı göstermem	.66	.58	2.80	.55	.37
	7	Sosyal bilgiler dersinde araştırdığım konuları daha rahat öğrenirim	.73	.59	2.86	.40	.35
4	8	Günlük yaşamımda sosyal bilgiler konularının önemli bir yeri olmadığına inanırım	.65	.50	2.74	.60	.29
	Özdeğer:1.42 Değişkenlik Yüzdesi: 6.4						
	17	Sosyal bilgiler konularıyla ilgili hazırlanan belgeseller ilgimi çeker	.76	.34	2.77	.54	.30
5	18	Sosyal bilgiler dersinde yaptığım çizimler beni eğlendirir	.46	.62	2.85	.46	.31
	22	Sosyal bilgiler dersinde çeşitli projeler üretmek mutluluk verir	.66	.54	2.85	.43	.40
5	Özdeğer:1.21 Değişkenlik Yüzdesi: 5.4						
	9	Sosyal bilgiler dersinde bulunmak mutluluk verir	.60	.57	2.81	.45	.39
	10	Sosyal bilgiler dersi konuları işlenirken kendimi bir maceraya atılmış gibi hissedirim	.58	.47	2.50	.77	.27
	15	Sosyal bilgiler dersi işlenirken çok eğlenirim	.55	.56	2.80	.50	.28
6	20	Sosyal bilgiler dersinin konuları işlenirken kolay parmak kaldırırm	.58	.55	2.58	.66	.38
	Özdeğer:1.12 Değişkenlik Yüzdesi:5.4						
	3	Sosyal bilgiler dersi sorularının araştırmaya yönelik olmasını severim	.75	.65	2.80	.47	.27
7	5	Kitap dışı kaynaklardan sosyal bilgiler dersini araştırmak isterim	.53	.51	2.80	.53	.37
	11	Çevremiz ile sosyal bilgiler dersinin konuları arasında ilişki kurmak beni mutlu eder	.60	.70	2.78	.52	.28
7	Özdeğer:1.07 Değişkenlik Yüzdesi:4.89						
	2	Sosyal bilgiler dersindeki başarımlar beni cesaretlendirir	.72	.60	2.77	.50	.28
	4	Sosyal bilgiler dersi konularını hazırlamaya yeterli zaman ayırmadığımı düşünürüm	.57	.48	2.46	.78	.36
KMO Bartlett's=.76 Barlett "Sphericity"=1172.23 P<.001 Alpha=.78							

Tablo 3.6 incelendiğinde yedi faktöre ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .46 ile .76 arasında değiştiği gözlenmektedir. Madde ölçek korelasyonlarının ise .28 ile .50 arasında değiştiği gözlenmektedir. Analizde sonuçlarına göre özdeğer sayısı yedi olarak belirlenmiştir. Yedi faktör toplam varyansın yaklaşık %55'ini açıklamaktadır. Ortak varyansların ise .34 ile .70 arasında değiştiği gözlenmektedir. Döndürme işlemi gerçekleştirilmeden önce çizgi grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. İkinci faktörden itibaren düşük ivmeli düşüslere rastlanmıştır. Birinci faktörden sonraki alt faktörlerin ölçeğe katkıları birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Kaiser-Meyer-Olkin “Örneklem Yeterliği Ölçümü” testinden elde edilen değer (.76) bir uygunluk değeri göstermektedir. Barlett “Sphericity” testi ile de “sınama büyüklüğü” analiz edilmiştir. Bu test sonucu (1172.23) $P < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Özetle değişkenlerin araştırma grubunda (örneklemde) birbirleriyle ilişkili olmadığı; matristeki farklılaşmaların rastlantısal olduğu; verilerin normal dağılım gösterdiği, ölçüm sonuçlarının örneklem büyüklüğünden etkilenmediği söylenebilir.

Ölçek üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu cümlelere evet 3, kararsızım 2, hayır 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz yargı belirten cümlelerin puanlamalarında tam tersi işlem uygulanmıştır. Bir öğrencinin ölçekten alacağı en yüksek tutum puanı 66 en düşük puanı ise 22 olacaktır. Tutum ölçeği uygulama öncesi güvenirlik katsayısı ($\text{Alpha}=.78$), ön ölçümlerde ($\text{Alpha}=.96$), son ölçümlerde ise ($\text{Alpha}=.80$) olduğu anlaşılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği Ek 6'de sunulmuştur.

c) Akademik Özgüven Ölçeği: Araştırmada Brookover'in geliştirdiği Matematikle İlgili Akademik Benlik Kavramı (Self Concept of Mathematical Ability) ölçeğinin Türkçe kullanımı (Özçelik, 1974) araştırmacı tarafından sosyal bilgiler dersine uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçek devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören 93 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Güvenirlik iki yarı test yöntemi ile hesaplanarak $R=.85$ olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinin başlangıcında

sonunda uygulanan akademik özgüven testinin güvenilirlik katsayısı ($\text{Alpha}=0.78$) olarak hesaplanmıştır. Akademik özgüven testi Ek 7’de sunulmuştur.

ç) Veli Görüşü Formu: Velilerin öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yakın çevremiz ünitesi boyunca çalışma alışkanlıkları, tutumları ve aile içi yardım almada bir değişme meydana gelip gelmediğini belirlemek için altı açık uçlu maddeden oluşan form (www.eduplace.com/rdg/res/vogt.html#1 erişim2004,Eylül15) sitesinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Tez danışmanının gerekli uyarı ve düzeltmeleriyle forma son şekli verilmiştir. Anket maddeleri Ek 8’de yer almaktadır.

d) Öğrenci Görüşü Formu: Öğrencilerin ünite boyunca öğrendiklerinin yeterli olup olmadığını, üniteye zorlanıp zorlanmadığını ve bütünleştirilmiş programın fark edip etmediğinin belirlenmesine yönelik dört açık uçlu maddeden oluşan anket (www.abcteach.com/portfolios/subjecteval2html erişim2004, Eylül 20) sitesinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Tez danışmanının gerekli uyarı ve düzeltmeleri ile forma son şekli verilerek öğrenci görüşleri alınmıştır. Forma yönelik maddeler Ek 9’da verilmektedir.

e) Ses Kayıtlı Görüşme : Görüşme ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmacı sesli kayıttan önce deneme formu niteliğinde yazılı görüşmeler yapmış, yapılan incelemelerden sonra sesli kayıt için gerekli sorular belirlenmiştir. Görüşme maddeleri Ek 10’da verilmiştir.

İşlem Yolu

Araştırmanın uygulama süreci; hazırlık, önölçüm, denel işlem, son ölçüm olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Hazırlık: Araştırma sürecinin gerçekleşmesi için yapılan ön araştırma sonunda deneysel işlemin gerçekleştiği okulun yeterli sayıda dördüncü sınıf şubelerinin bulunması, sosyo-ekonomik kültürel bakımdan orta düzeyde nitelikler gösteren öğrencilere sahip olması nedeniyle Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okulu seçilmiştir. Okul yöneticisine araştırmanın amacı, içeriği ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

Yöneticinin onayı üzerine dördüncü sınıfı okutmakta olan beş öğretmenle ayrı ayrı görüşülerek araştırma konusunda bilgi verilmiştir. Görüşme sonunda üç öğretmen sınıfını vereceğini iki öğretmen ise çeşitli gerekçeler ileri sürerek sınıfını veremeyeceğini belirtmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda sınıfını vermeyen öğretmenlerden biri sınıfının kontrol grubu olmasını kabul etmiştir. Araştırmada üç deney bir kontrol grubu kullanılacağından İzmir Buca Otuz Ağustos İlköğretim Okulunun seçimine karar verilmiştir. Bunun üzerine Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne izin başvurusu yapılmış ve gerekli yasal izin alınmıştır.

Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle birlikte sınıflara girilmiş öğrencilerle tanışılmış, iki ay sonra tekrar gelineceği ve birlikte bir çalışma yapılacağı açıklanmıştır. Öğretmenler araştırmacıya, 2004-2005 öğretim yılı başından itibaren resim, müzik, beden eğitimi, iş-teknik, İngilizce derslerine branş öğretmenleri girdiğini sosyal bilgiler dersine de başka bir öğretmenin girmesinin sorun yaratmayacağını açıklamışlardır.

Önölçümlerin yapılacağı tarihe kadar veri toplama araçları olan başarı testi, tutum ölçeği, veli görüşü formu, öğrenci görüşü formu, görüşme sorularının geliştirilmesi tamamlanmıştır. Danışmanın önerileri doğrultusunda deney grubu 1 ve deney grubu 2’de uygulanacak olan bütünleştirilmiş ünite geliştirilme süreci tamamlanmıştır. Her üç deney grubuna yönelik ders planlarının hazırlanması ön ölçümler öncesi tamamlanmıştır. Ünite öğretim sürecine yönelik BÜYÖ grubunda hazırlanan planlar Ek 11’de sunulmuştur.

Öncelikle araştırmanın yapıldığı dönemde yürürlükteki ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Yakın Çevremiz” ünitesinin hedef ve içeriği aşağıda verilmiştir. Ardından geliştirilen bütünleştirilmiş ünite sunulmuştur.

Geleneksel Ünite Hedefleri ve İçerik

İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul

edilmiştir. Programda ünitenin hedefleri ve içeriği aşağıdaki verilen biçimde belirlenmiştir.

Sınıf : 4

Ders: Sosyal Bilgiler

Ünite: Yakın Çevremiz

Ünite hedefleri:

- 1- “Yakın Çevremiz” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
- 2- Yakın çevreyi tanıyabilme
- 3- Yakın çevreyi tanımanın önemini kavrayabilme
- 4- Adres bilgisi
- 5- Adres ile bilgileri kullanabilme
- 6- Yön bilgisi
- 7- Yön bulma yöntemleri bilgisi
- 8- Yön bulabilme
- 9- Kroki bilgisi
- 10- Krokinin yararlarını kavrayabilme
- 11- Kroki çizebilme
- 12- Ölçek çeşitleri bilgisi
- 13- Plan bilgisi
- 14- Planın kullanım alanlarını tanıyabilme
- 15- Sınıf planı yapabilme
- 16- Ölçek ve planın önemini kavrayabilme

İçerik:

- A- Yakın Çevremizi Tanıyalım
- 1- Yakın çevremizi tanımanın önemi
 - 2- Sokağımız, caddemiz, mahallemiz, semtimiz, köyümüz (adresimiz)
 - 3- Yönler

- 4- Pusula ve diğer yöntemlerle yönlerin belirlenmesi
 - 5- Kroki, çizimi ve yararları (yakın çevremizin krokisini çizelim)
 - 6- Ölçek ve ölçek çeşitleri
- B- Plan
- 1- Plan ve kullanım alanları
 - 2- Sınıfımızın planını yapalım (Vural, 2003:188-190)

Geliştirilen Bütünleştirilmiş Ünite

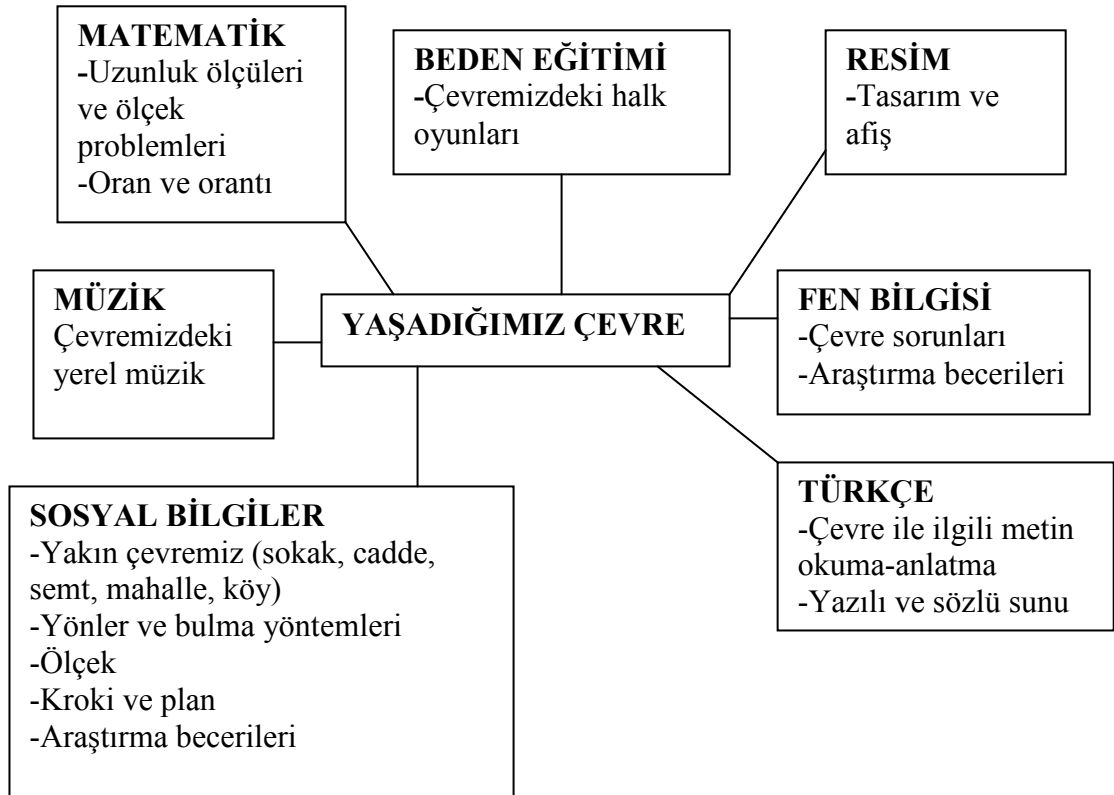
Bütünleştirilmiş ünite geliştirme süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, ünitenin genel hedefleri belirlenmiştir. Belirlenen genel hedefler ünite sosyal bilgiler dersine ait olmasına rağmen fen bilgisi, matematik, resim, beden eğitimi, Türkçe derslerini de içermektedir. Genel hedefler saptandıktan sonra tema adı “yaşadığımız çevre” olarak belirlenmiştir. Seçilen tema adının tüm hedefleri kapsayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. İkinci aşamada, tema ile bağlantılı olarak çeşitli disiplin alanlarından seçilen içerik belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, belirlenmiş olan içeriğin geniş bir açılımı bir diğer ifade ile analizi yapılmıştır. Öğrencilerin kazanmaları öngörülen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yeterlikler başlığı altında disiplin içi ve disiplinler arası becerilerle bu becerilere temel olan alt düzey beceriler saptanmıştır. Dördüncü aşamada üniteye uygulanacak öğretim etkinlikleri, son aşamada ise ünite boyunca işe koşulacak rehber sorular belirlenmiştir (Drake ve Burns, 2004).

Araştırmada geliştirilerek test edilen bütünleştirilmiş ünite aşağıda sunulmaktadır.

1- YAŞADIĞIMIZ ÇEVRE Ünitesi İçin Belirlenen Hedefler

NO	HEDEFLER	DERS ALANI
1	Yakın çevreyi ifade edebilme	Sosyal Bilgiler
2	Çevresinden etkili yararlanabilme	Sosyal-Fen Bilgisi
3	Çevre sorunlarını belirleyebilme	Sosyal-Fen Bilgisi
4	Çevre sorunlarına çözüm üretebilme	Sosyal-Fen Bilgisi
5	Araştırma becerisi geliştirebilme	Sosyal-Fen Bilgisi
6	Adresin günlük yaşamdaki önemini açıklayabilme	Sosyal Bilgiler
7	Coğrafi yönleri belirleyebilme	Sosyal Bilgiler
8	Kroki çizebilme	Sosyal Bilgiler
9	Plan çizebilme	Sosyal Bilgiler
10	Ölçek kullanabilme	Matematik
11	Çevre sorunlarına yönelik afiş tasarlayabilme	Resim
12	Çevrenin halk oyunları üzerindeki etkisini açıklayabilme	Beden Eğitimi
13	Çevrede yaşanan olayların müziğe etkisini açıklayabilme	Müzik
14	Etkili sunum becerileri gösterebilme	Türkçe

2- İçerik ve Hedefler İlişkisini Gösteren Kavram Ağı:



3- A Duyuşsal Yeterlikler

- 1- Krokinin günlük yaşamdaki önemini benimseme
- 2- Planın günlük yaşamdaki önemini benimseme
- 3- Çevrenin korunmasına karşı duyarlı olma
- 4-Araştırma inceleme sürecine katılmaktan zevk alma
- 5-İşbirliği grubuna gönüllü olarak katılma
- 6- Eleştirilere açık olma

3-B Bilişsel Ürünler**a) Kalıcı öğrenmeler**

- Coğrafi çevreyi ifade edebilme
- Çevre koruma sürecine aktif katılma
- Kroki okuyabilme ve çizebilme
- Plan okuyabilme ve çizebilme

b) Disiplinler arası kavramlar

- Sürdürülebilir çevre
- Sistem
- Düzen
- Değişim
- Denge

c) Disiplin içi kavramlar

- Sokak
- Cadde
- Mahalle
- Semt
- Köy
- Yönler
- Kroki
- Plan
- Ölçek
- Uzunluk ölçüleri
- Tasarım

- Halk oyunları
- Halk müziği

d) Ana tema: YAŞADIĞIMIZ ÇEVRE

e) Olgular

- Yakın çevremizin bölünüşü
 - sokağımız, caddemiz, mahallemiz, semtimiz, köyümüz ve adresimiz
- Çevremizin sorunları
 - Hava, su, toprak ve gürültü kirlilikleri ve etkileri
- Çevremizi ifade etme
 - Yönler ve bulma yöntemleri, kroki, plan, ölçek, tasarım
- Çevremizdeki halk oyunları ve müzik
 - Müziğin ve halk oyunlarının üzerinde çevrenin etkisi ve örnekleri

3-C Davranışsal Yeterlikler

a) Disiplinler arası beceriler

- Araştırma becerisi
 - Problemi tanımlama ve belirleme
 - Çözüme yönelik denenceler oluşturma
 - Verileri ve kaynakları listeleme
 - Denenceleri test etme
 - Çözüme ulaşma
- Kaynakları etkili kullanma
 - Yazılı kaynaklara ulaşma
 - İnternette yararlanma
 - Kaynak kişilerle görüşme yapma
- Teknolojiden yararlanma
 - Bilgisayardan yararlanma
 - VCD kullanma
 - İnternette arama motoru kullanma
- İletişim ve empati becerisi
 - Etkili dinleme

- Farklılıklara saygı duyma
- Duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme
- Ben dili kullanma

b) Disiplin içi beceriler

- Çevresindeki kaynakları belirleme
- Çevreyi korumanın nedenini açıklama
- Yakın çevresindeki sorunları araştırma
- Kaynakları kullanarak kirlilik türlerini belirleme
- Çevre korumaya yönelik uyarıcı tanıtımlar yapma
- Ana ve ara yönleri belirleme
- Pusula kullanma
- Adresini posta kodu kullanarak yazma
- Kroki çizme
- Ölçek kullanarak plan çizme
- Uzunluk ölçülerini kullanma
- Akıcı sunum yapma
- Basit düzeyde yerel türküyeye eşlik etme
- Basit düzeyde yerel halk oyununa eşlik etme
- Türkçeyi etkili kullanma

c) Alt düzey beceriler

- Doğal ve beşeri kaynakları listeleme
- Kirlilik türlerini listeleme
- Örnek afiş gösterme
- Kuşbakışı görünümü ifade etme
- Dört işlem yapma

4- Tasarlanan Etkinlikler

- Çevremizin bizlere sağladığı yararlar (görsel ve sözlü sunum)
- Mahallemizde yaşanan çevre sorunları (sözel sunu)
- Çevremizi korumaya yönelik afiş tasarımı
- Postacının adres kullanımı ile yaşayacağı güçlükler (drama ve sözlü sunu, kaynak kişi ve görsel sunu)
- Yönler ve yön bulma yöntemleri (sunum ve deneysel uygulama)

- Krokinin yararları okul ve çevresinin krokisinin çizimi (sunum ve uygulama)
- Plan ve kullanım alanları (sözlü sunum)
- Okul binasının maketinin ve sınıfın planının yapımı
- Yerel halk oyunları ile çevre (doğal ve sosyal) ilişkisi ve basit örnekler (sözlü sunu ve gösteri)
- Yerel müzik öyküleri ve basit örnekler verme (sözlü sunu, gösteri)

5-Rehber Sorular

- 1- Çevre korunmadığında hangi durumlarla karşılaşabiliriz?
- 2- Çevremizi neden tanımak durumundayız?
- 3- Adres bilgisi olmadığında hangi durumlarla karşılaşabiliriz?
- 4- Yön bilgisine neden sahip olmak hangi avantajları sağlar?
- 5- Neden kroki ve plana ihtiyaç duyulmaktadır?
- 6- Çevremiz halk oyunlarını nasıl etkilemektedir?
- 8-Çevremizde meydana gelen olaylar müziği nasıl etkilemektedir?

b) Önölçüm: Önölçümler 17-19 Kasım 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Üç deney ve bir kontrol grubuna Sosyal Bilgiler dersi Yakın Çevremiz ünitesine ait başarı testi, tutum ölçeği ve akademik özgüven ölçeği uygulanmıştır.

c) Denel İşlemler: Denel işlemler 22 Kasım 2004 tarihinde başlamış, 17 Aralık 2004 tarihinde sona ermiştir. Uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersinin ilköğretim okullarında yer alan haftalık yasal süre olan 6 (altı) saate uyulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan deney1 ve deney 3 grubunda yapılandırmacılık temelli öğretim etkinlikleri deney 2 grubunda ise geleneksel öğretim süreci uygulanmıştır. Gruplara göre yer alan denel işlemler aşağıda verilmiştir.

Deney 1 ve deney 3 grubunda yapılandırmacılık temelli öğretim süreci uygulanmıştır. Bu süreçte, işbirlikli öğrenme tekniklerinden, işbirlikli grup araştırması, buluş yoluyla öğrenme ve sunuş yoluyla öğretim kullanılmıştır.

İşbirliğine dayalı grup araştırması aşağıda verilen şekliyle uygulanmıştır:

- 1- Deney 1 grubunda ünite hedeflerine yönelik ilgilerine ve beklentilerine göre katılacakları birlikte çalışıp ürünlerini sınıfa sunacakları 10 alt başlık öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Bir numaralı deney grubunda 39 öğrenci yer aldığı için dokuz grup dörder, bir grup ise üç öğrenciden oluşturulmuştur. Deney 3 grubunda ise 40 öğrenci bulunmaktadır. Geleneksel üniteye yönelik 7 alt başlık belirlendiği için beş grup altışar iki grup beşer öğrenciden oluşturulmuştur.
- 2- Öğrencilerin grup içi öğrenme işi, materyal paylaşımı, çalışma koşul ve amaçları belirlenmiştir.
- 3- Grup içi paylaşımın tamamlanmasının ardından araştırma süreci başlatılmış ve sürdürülmüştür. İlk sunu yapacak gruba zaman kazandırmak için hep birlikte ünite boyunca öğrendikleri temel kavramları işleyecekleri bilgi paraşütü (Bellenca, 1997) yapılmıştır.
- 4- Tüm gruplar çalışma raporu veya model hazırlamışlardır.
- 5- Sınıfta çeşitli sunumlar yapılmış, sunumları takiben sunu yapan grup sınıfa, sınıf sunu yapan gruba soru yönelmiştir.
- 6- Çalışmanın her aşaması öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirmesi yedi maddeden oluşan formla gerçekleşmiştir. Grupların sunumlarını sınıfa yapmalarının ardından akranlarınca değerlendirilmeleri istenmiş, yedi maddeden oluşan değerlendirme formlarından aldıkları puanların ortalamaları günlük ders planlarının sonunda verilmiştir. Akran sunu değerlendirme formuna yönelik örnek maddeler Ek 12’de verilmiştir.

Buluş yoluyla öğrenme ve sunuş yoluyla öğretme stratejileri araştırmacı tarafından gruplara destek olmak amacıyla uygulanmıştır. Deney 1 ve deney 3 grubunda sunuş yoluyla öğretim materyal hazırlama ve pusula deneyinin gerçekleştirilmesinde, buluş yoluyla öğretim ise kroki ve ölçek hedeflerine yönelik olmak üzere ikişer kez işe koşulmuştur.

Buluş yoluyla öğrenmede;

- Öğretmenin örnekleri sunması,
- Öğrencilerin örnekleri betimlemeleri,
- Öğretmenin ek örnekler vermesi,

- Öğrencilerin ek örnekleri betimlemesi ve öncekilerle karşılaştırmaları,
- Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayanları sunması,
- Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırmaları,
- Öğretmenin öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri ilişkileri ya da ilkeleri vurgulaması,
- Öğrencilerin tanımlamaları ilişkileri özellikleri ifade etmeleri,
- Öğretmenin öğrencilerden ek örnekler istemeleri,

Sunuş yoluyla öğretimde;

- Dikkati çekme
- Öğrenciyi hedeften haberdar etme
- Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama
- Uyarıcıları sunma
- Öğrenme rehberi sağlama
- Davranışı ortaya çıkarma
- Dönüt sağlama
- Performansı değerlendirme
- Kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme

aşamaları dikkate alınarak öğretim süreci düzenlenmiştir.

Ünite sürecinin başında Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? olmak üzere üç sütundan oluşan grafiğin ilk iki sütunu, üçüncü sütunu ünite tamamlanınca doldurulmuştur. Buluş ve sunuş yoluyla öğretim süreci araştırmacı tarafından işe koşulduğunda bu stratejilerle birlikte kullanılan öğretim teknikleri; soru ağı, kavram ağı, neden sonuç, gösteri, tartışma, soru yanıt, tv projeksiyon, beyin fırtınası, siz olsaydınız ne yapardınız?, kavram kartları, problem çözme, deney olmuştur. Gruplarda yer alan öğrencilerin sunumlarını gerçekleştirme sırasında işe koştukları teknikler şunlardır; soru yanıt, gösteri, tartışma, tv projeksiyon, görüşme, problem çözme, yaratıcı drama, kaynak kişi'dir. Ünite sonunda kart oyunu ile ünite sürecinin sorularla tekrar edilmesi sağlanmıştır. Deney 2 grubunda geleneksel öğretim süreci içinde; takrir, soru-yanıt, gösteri, örnek olay, gösterip-yaptırma, problem çözme teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan deney gruplarına araştırmacı tarafından günün anısına yönelik olarak Ek 13'te sunulan teşekkür belgeleri verilmiştir. Yapılandırmacı öğretim sürecini yansıtan fotoğraflar Ek 14'te sunulmuştur.

d) Son ölçümler: 20-24 Aralık 2004 tarihleri arasında yapılmıştır. Üç deney ve bir kontrol grubuna Sosyal Bilgiler dersi Yakın Çevremiz ünitesine ait başarı testi, tutum ölçeği ve akademik özgüven ölçeği, öğrenci görüş anketi sınıfta uygulanmıştır. Veli görüş anketi ise velisine iletilmek üzere öğrenciye zarflanarak teslim edilmiştir. Zarflar öğrencilerden birkaç gün içinde elden teslim alınmıştır. Öğrencilerle ses kayıtlı görüşme, seçkisiz şekilde belirlenen öğrencilerle, müdür yardımcılarının odasında bireysel olarak toplam dört gruptan 43 kişi ile görüşülmüştür.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümü için SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır. Çözümleme sürecinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Grupları betimlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma, grup içi değişimi belirlemek için bağımlı t testi, gruplar arası farklılaşmayı belirlemek için varyans çözümlemesi, gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için Scheffé' testi yapılmıştır.

- 1- Aritmetik Ortalama
- 2- Standart Sapma
- 3- t Testi
- 4- Varyans Çözümlemesi
- 5- Scheffé' Testi

Öğrenci ve velilerden ünite sürecine ilişkin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler birkaç kez okunup incelenerek veriler kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ortak noktalardan yola çıkılarak temalar belirlenmiş, ardından veriler tanımlanarak açıklanmıştır. Kodların tekrarlanma sıklığı frekans ve yüzdelerle ifade edilerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırma kapsamında yer alan dört gruptan 43 öğrenci ile araştırmacı tarafından sesli görüşme kayıtları yapılmıştır. Sesli görüşme için; kontrol grubundan 11, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırıcılık temelli öğretim öğrenme sürecinin uygulandığı deney grubundan 11, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretimin uygulandığı deney grubundan 11, geleneksel ünite ve yapılandırıcılık temelli öğretim öğrenme sürecinin uygulandığı deney grubundan 10 öğrenci seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Bu süreç görüşmeye ilk öğrenci tesadüfen çağırılması görüşme sonrası sınıfına gittiğinde istediği bir arkadaşını görüşmeye göndermesi şeklinde gerçekleşmiştir. Kayıtlar önce iki ayrı kişi tarafından dinlenerek yazılı hale getirilmiş, bu ifadeler karşılaştırılarak son şeklini almaları sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular denenceler ve alt problemler doğrultusunda yorumlanarak tablolarla birlikte verilmektedir.

DENENCE 1- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin başarı düzeyi üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Bu denenceyi test etmek amacıyla üç deney, bir kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkların önem denetimini sağlamak amacıyla varyans çözümlemesi, varyans çözümlemesi sonucu anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffé, grup içi öntest ve sontest başarı puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 4.1

Grupların Öntest Başarı Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
GÖ	32	10.78	4.54
BÜYÖ	39	11.58	3.73
BÜGÖ	35	10.94	4.13
GÜYÖ	40	12.12	4.12
<i>TOPLAM</i>	<i>146</i>		

Tablo 4.1 'de öğrencilerin ön test başarı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ön test sonuçları incelendiğinde, en yüksek başarı ortalamasına sahip olan grup GÜYO grubu olup ($\bar{X} = 12.12$) bu grubu BÜYÖ izlemektedir ($\bar{X} = 11.58$). Bununla birlikte BÜGÖ grubu üçüncü en yüksek ortalamayı göstermekte olup ($\bar{X} = 10.94$) en düşük ortalama GÖ grubuna aittir ($\bar{X} = 10.78$). Standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek değere GÖ grubunun sahip olduğu ($Ss = 4.54$) en düşük değere ise BÜYÖ grubunun sahip olduğu anlaşılmaktadır ($Ss = 3.73$). Deneyin başlangıcında bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırıcılık temelli öğretim etkinliklerinin uygulanacağı grubun diğer gruplara göre daha homojen yapıda olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2

Grupların Öntest Başarı Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	41.99	3	13.99	.82	.48	Fark Anlamsız
Gruplarıçi	2415.16	142	17.00			
Toplam	2457.15	145				

$P < .05$

Tablo 4.2'de grupların öntest başarı puan ortalamaları arasındaki farkın denetlenmesi için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin tablo değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır ($F = .82$, $F_t = 2.67$, $SD = 3$ ve 142 için $P < .05$). Varyans çözümlemesi sonunda araştırma sürecinin başlangıcında öğrencilerin öğrenme düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3
Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
GÖ	32	14.62	5.25
BÜYÖ	39	21.79	3.41
BÜGÖ	35	18.37	3.39
GÜYÖ	40	18.75	3.99
TOPLAM	146		

Tablo 4.3'te son test başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek sunulmuştur. Tablo incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya BÜYÖ grubunun ($\bar{X}=21.79$), ikinci sırada GÜYÖ grubunun ($\bar{X}=18.75$) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalarda üçüncü sırada ise BÜGÖ grubu ($\bar{X}=18.37$) yer almaktadır. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise GÖ grubudur ($\bar{X}=10.78$). Gruplar arasında sontest başarı puan ortalamalarının farklılaştığı gözlenmektedir. Bu durumun denel işlemlerin etkisinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Üç deney grubunda da standart sapmaların birbirine yakın olduğu gözlenirken, (BÜYÖ $Ss=3.41$, BÜGÖ $Ss=3.39$, GÜYÖ $Ss=3.99$) kontrol grubunun daha yüksek bir standart sapma değerine sahip olduğu ($Ss=5.25$) gözlenmektedir. Bu durumda deney gruplarında bulunan öğrencilerin başarı puanlarının deney sonrası homojen bir dağılıma, kontrol grubunun başarı puanlarının heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Sontest başarı puan ortalamalarının gruplar arasında anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.4**Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	906.28	3	302.09	18.52	.000	Fark Anlamlı*
Gruplarıçi	2315.53	142	17.00			
Toplam	3221.81	145				

*P<.05

Tablo 4.4'te araştırma gruplarının son test başarı ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarını göstermektedir. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin, tablo değerinden büyük olmasından gruplar arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır (F=18.52, Ft=2.67, SD=3 ve 142 için P<.05). Gruplar arası başarı puan ortalamalarına yönelik anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmıştır.

Tablo 4.5**Grupların Sontest Başarı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu**

<i>Gruplar</i>	<i>GÖ</i>	<i>BÜYÖ</i>	<i>BÜGÖ</i>	<i>GÜYÖ</i>	<i>Farkın Yönü</i>
GÖ		Fark Anlamlı*	Fark Anlamlı*	Fark Anlamlı*	GÖ<BÜYÖ GÖ<BÜGÖ GÖ<GÜYÖ
BÜYÖ			Fark Anlamlı*	Fark Anlamlı*	BÜYO>BÜGÖ BÜYO>GÜYÖ
BÜGÖ					
GÜYÖ					

*(P<.05)

Tablo 4.5'te grupların son test puanlarına göre Scheffé testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Araştırmada yer alan BÜYÖ, BÜGÖ, GÜYÖ gruplarının sontest başarı puan ortalamalarının kontrol grubu olan GÖ grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. BÜYÖ grubunun başarı puan ortalamalarında hem BÜGÖ hem de GÜYÖ gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. BÜGÖ ve GÜYÖ grupları arasında başarı puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme etkinliklerinin birlikte uygulanmasının daha yüksek düzeyde başarı elde edilmesinin nedeni olduğu söylenebilir. Bir diğer ifade ile ünite işlenişinde, içerik yapısının bütünleştirilerek sunulması ve yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin uygulanması bilişsel hedef davranışların kazanılmasını desteklediği ileri sürülebilir.

Öğrenme düzeyi puanlarının grup içi öntest ve sontest sonrası değişimini test etmek amacıyla bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 4.6
Grupların Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi
Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Ölçüm Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
GÖ	Öntest	32	10.78	4.54	31	-3.27	.003	Fark Anlamlı*
	Sontest	32	14.62	5.25				
BÜYÖ	Öntest	39	11.58	3.73	38	-11.24	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	39	21.79	3.41				
BÜGÖ	Öntest	35	10.94	4.13	34	-8.36	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	35	18.37	3.39				
GÜYÖ	Öntest	40	12.12	4.12	39	-7.03	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	40	18.75	3.99				

*(P<.05)

Tablo 4.6’da öntest ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney öncesi ve sonrasında tüm grupların puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmektedir. Analiz sonunda elde edilen t-değerinin tablo-t değerinden büyük olduğu anlaşılmaktadır. Başarı düzeylerindeki en yüksek orandaki değişime bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulandığı grupta rastlanmıştır (SD=38, t-değeri=-11.24, tt=2.02, P<.001). BÜYÖ grubunu BÜGÖ grubu (SD=34, t-değeri=-8.36, tt=2.04, P<.001), üçüncü olarak GÜYÖ grubu (SD=39, t-değeri=-7.03, tt=2.02, P<.001), son olarak da GÖ grubu (SD=31, t-değeri=-3.27, tt=2.04, P<.01)

izlemektedir. Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikte uygulanmasının öğrenciler arasında başarı farkını azaltıcı ve mutlak başarı düzeylerini yükseltici etki sağladığı ileri sürülebilir.

DENENCE 2- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Bu deneceyi çözmek amacıyla üç deney, bir kontrol grubunun öntest ve sontest öğrenmeye karşı tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkların önem denetimini sağlamak amacıyla varyans çözümlemesi, varyans çözümlemesi sonucu anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffé, grup içi öntest ve sontest tutum puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 4.7
Grupların Öntest Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
GÖ	32	47.65	13.30
BÜYÖ	39	47.66	14.88
BÜGÖ	35	48.22	15.88
GÜYÖ	40	49.50	12.49
TOPLAM	146		

Tablo 4.7’de grupların ön testten almış oldukları ortalama tutum puanları ile standart sapma değerleri verilmiştir.

Ön test sonuçları incelendiğinde, en yüksek tutum ortalamasına sahip olan grup GÜYÖ grubu olup ($\bar{X}=49.50$) bu grubu BÜGÖ izlemektedir ($\bar{X}=48.22$). Bununla birlikte BÜYÖ grubu üçüncü en yüksek ortalamayı göstermekte olup ($\bar{X}=47.66$) en düşük ortalama GÖ grubuna aittir ($\bar{X}=47.65$). Standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek değere BÜGÖ grubunun sahip olduğu ($Ss=15.88$) en düşük değere ise GÖ grubunun sahip olduğu anlaşılmaktadır ($Ss=13.30$). Deney sürecinin başlangıcında gruplarda yer alan öğrencilerin tutumlarının denk olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.8

Grupların Öntest Tutum Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	86.68	3	28.89	.14	.93	Fark Anlamsız
Gruplarıçi	28568.05	142	201.18			
Toplam	28654.73	145				

($P<.05$)

Tablo 4.8'de grupların öntest öğrenmeye karşı tutum ortalamaları arasındaki farkın denetlenmesi için varyans çözümlemesi yapılmıştır. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin tablo değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır ($F=.14$, $F_t=2.67$, $SD=3$ ve 142 için $P<.05$). Varyans çözümlemesi sonunda araştırma sürecinin başlangıcında öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarında farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.9
Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
GÖ	32	57.90	7.33
BÜYÖ	39	62.05	4.10
BÜGÖ	35	61.65	4.27
GÜYÖ	40	59.97	4.99
TOPLAM	146		

Tablo 4.9’da sonteste ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarıyla standart sapma değerleri belirlenmiştir. En yüksek aritmetik ortalama BÜYÖ grubunda gözlenmiştir (\bar{X} =62.05). İkinci en yüksek aritmetik ortalamanın BÜGÖ grubuna ait olduğu anlaşılmıştır (\bar{X} =61.65). Üçüncü sırada GÜYÖ grubunun olduğu (\bar{X} =59.97), GÖ (\bar{X} =57.90) grubunun ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde tüm grupların tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Standart sapmalar incelendiğinde en yüksek değer GÖ grubuna ait olduğu anlaşılmıştır (Ss=7.33). İkinci en yüksek değer GÜYÖ grubuna ait olduğu (Ss=4.99), üçüncü sırada BÜGÖ grubunun olduğu anlaşılmıştır (Ss=4.27). En düşük standart sapma değerinin BÜYÖ grubuna ait olduğu gözlenmektedir (Ss=4.10). Her üç deney grubunda da standart sapmaların birbirine yakın olduğu gözlenirken, kontrol grubunun daha yüksek bir standart sapma değerine sahip olduğu gözlenmektedir. Bu durumda deney gruplarında bulunan öğrencilerin tutum puanlarının homojen bir dağılıma, kontrol grubunun öğrenmeye karşı tutum puanlarının heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Grupların tutum puan ortalamaları arası farkın denetlenmesi için varyans çözümlenmesi yapılmıştır.

Tablo 4.10
Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	366.96	3	122.32	4.45	.005	Fark Anlamlı*
Gruplarıçi	3903.47	142	27.48			
Toplam	3221.81	145				

*(P<.05)

Tablo 4.10'da araştırma gruplarının son test tutum ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarını göstermektedir. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin, tablo değerinden büyük olmasından gruplar arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır (F=4.45, Ft=2.67, SD=3 ve 142 için P<.05). Uygulanan farklı ünite yapısı ve öğretim sürecinin bu farklılığın oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Gruplar arası tutum puan ortalamalarına yönelik anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmıştır.

Tablo 4.11
Grupların Sontest Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu

<i>Gruplar</i>	<i>GÖ</i>	<i>BÜYÖ</i>	<i>BÜGÖ</i>	<i>GÜYÖ</i>	<i>Farkın Yönü</i>
GÖ		Fark Anlamlı*	Fark Anlamlı*		GÖ<BÜYÖ GÖ<BÜGÖ
BÜYÖ					
BÜGÖ					
GÜYÖ					

*(P<.05)

Tablo 4.11'de grupların son test puanlarına göre Scheffé testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Araştırmada yer alan BÜYÖ, BÜGÖ, gruplarının sontest tutum puan ortalamalarının kontrol grubu olan GÖ grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Deney için geliştirilen ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin birlikte uygulanması öğrencilerin derse yönelik daha fazla olumlu duygular geliştirmesini sağladığı söylenebilir. Bir derse yönelik duyuşsal özellikler bilişsel ürünleri etkilemektedir, bu nedenle tutum puanları yüksek olan grubun başarı puanları da yüksek olmaktadır. Öğrencilere içeriğin bütünleştirilerek sunulması, olumlu tutumların gelişmesini desteklediği ileri sürülebilir. Öğrenciler kendilerine ayrı ayrı sunulan disiplin alanlarına yönelik bilgileri bütünleştirmek için çaba harcamak yerine bütünleştirilerek sunulan programa yönelik daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Öğrenmeye karşı tutum puanlarının grup içi deney öncesi ve sonrası değişimi test etmek amacıyla bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 4.12

Grupların Tutumlarının Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Ölçüm Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
GÖ	Öntest	32	47.65	13.30	31	-4.03	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	32	57.90	7.33				
BÜYÖ	Öntest	39	47.66	14.88	38	-5.99	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	39	62.05	4.10				
BÜGO	Öntest	35	48.22	15.88	34	-4.83	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	35	61.65	4.27				
GÜYO	Öntest	40	49.50	12.49	39	-5.01	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	40	59.97	4.99				

*(P<.05)

Tablo 4.12’de öntest ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney öncesi ve sonrasında tüm grupların puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmektedir. Analiz sonunda elde edilen t-değeri tablo-t değerinden büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Tutum düzeyindeki en yüksek değişim BÜYÖ grubunda (SD=38, t-değeri=-5.99, tt=2.02, P<.001), ikinci olarak GÜYÖ grubunda (SD=39, t-değeri=-5.01, tt=2.04, P<.001), üçüncü olarak BÜGÖ grubunda (SD=34, t-değeri=-4.83, tt=2.02, P<.001), en son GÖ grubunda (SD=31, t-değeri=-4.03, tt=2.04, P<.01) olduğu anlaşılmıştır. Tüm gruplarda başlangıçta nötr olan tutumun artarak olumlu düzeye ulaştığı söylenebilir. Ön ve son test puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye karşı tutum düzeylerindeki en yüksek orandaki gelişime bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinlikleri uygulanan grupta, en düşük gelişime ise geleneksel öğretim ve programın uygulandığı kontrol grubunda rastlanmıştır. Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci içinde özgün öğrenme ortamlarının yer alması, öğrenme birimine yönelik olarak sorumluluk alınması ve elde edilen ürünlerin sınıf karşısında sunulması derse yönelik tutumların artmasına neden olduğu ileri sürülebilir. BÜYÖ grubunun tutum puanlarındaki değişim başarı puanlarındaki değişimi desteklemektedir.

DENENECE 3- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci, geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci geleneksel program ve geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkisi deney grupları lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Bu denenceyi çözmek amacıyla üç deney, bir kontrol grubunun öntest ve sontest akademik özgüven puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkların önem denetimini sağlamak amacıyla varyans çözümlemesi, varyans çözümlemesi sonucu anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffé, grup içi öntest ve sontest akademik özgüven puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 4.13
Grupların Öntest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
GÖ	32	31.75	4.72
BÜYÖ	39	30.12	5.26
BÜGÖ	35	32.28	5.13
GÜYÖ	40	31.47	4.60
TOPLAM	146		

Tablo 4.13'te grupların ön testten almış oldukları ortalama puanları ile standart sapma değerleri verilmiştir. Ön test sonuçları incelendiğinde, en yüksek akademik özgüven ortalamasına sahip olan grup BÜGÖ grubu olup ($\bar{X}=32.28$), bu grubu GÖ grubu izlemektedir ($\bar{X}=31.75$). Bununla birlikte GÜYÖ grubu üçüncü en yüksek ortalamayı göstermekte olup ($\bar{X}=31.47$) en düşük ortalama BÜYÖ grubuna aittir ($\bar{X}=30.12$). Standart sapmalarda en yüksek değer BÜYÖ grubunda ($Ss=5.26$), ikinci sırada BÜGÖ grubunda ($Ss=5.13$), üçüncü sırada GÖ grubunda ($Ss=4.72$), en düşük değer ise GÜYÖ grubunda gözlenmiştir ($Ss=4.60$). Geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinlikleri uygulanacak grubun diğer gruplara göre daha homojen yapıda olduğu söylenebilir. Grupların ortalamaları arasındaki farkın denetlenmesi için varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.14
Grupların Öntest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	94.55	3	31.51	1.29	.28	Fark Anlamsız
Gruplarıçi	467.47	142	24.41			
Toplam	3562.02	145				

($P<.05$)

Tablo 4.14'te grupların öntest akademik özgüven ortalamaları arasındaki farkın denetlenmesi için varyans çözümlemesi yapılmıştır. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin tablo değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır ($F=1.29$, $F_t=2.67$, $SD=3$ ve 142 için $P<.05$). Varyans çözümlemesi sonunda araştırma sürecinin başlangıcında öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerinde olduğu gibi akademik özgüven düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15

Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
GÖ	32	33.62	4.45
BÜYÖ	39	36.89	3.71
BÜGÖ	35	36.91	2.57
GÜYÖ	40	35.77	3.71
TOPLAM	146		

Tablo 4.15'te deney sonrası uygulanan akademik özgüven testinden alınan puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamaya BÜGÖ grubunun sahip olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=36.91$). İkinci olarak BÜYÖ grubu gelmektedir ($\bar{X}=36.89$). Üçüncü sırada GÜYÖ grubu yer alırken ($\bar{X}=35.77$), son sırada GÖ grubu yer almaktadır ($\bar{X}=33.62$). Standart sapma değerleri ise sırası ile GÖ grubunda ($Ss=4.45$), BÜYÖ grubunda ($Ss=3.71$), GÜYÖ grubunda ($Ss=3.71$), BÜGÖ ($Ss=2.57$) olarak gözlenmiştir. Standart sapmalar incelendiğinde en yüksek değere sahip olan geleneksel öğretim grubu puanlarının heterojen, en düşük standart sapma değerine sahip bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim süreci uygulanan grubun akademik özgüven puanlarının homojen olduğu söylenebilir. Sontest akademik özgüven puan ortalamalarının anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.16
Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi
Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i> <i>VK</i>	<i>Kareler Toplamı</i> <i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i> <i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
Gruplararası	240.97	3	80.32	6.96	.000	Fark Anlamlı*
Gruplarıçi	1636.80	142	11.52			
Toplam	1877.77	145				

*(P<.05)

Tablo 4.16’da son test varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin, tablo değerinden büyük olmasından gruplar arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır (F=6.96, Ft=2.67, SD=3 ve 142 için P<.05). Gruplar arası akademik özgüven puan ortalamalarına yönelik anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmıştır.

Tablo 4.17
Grupların Sontest Akademik Özgüven Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonucu

<i>Gruplar</i>	<i>GÖ</i>	<i>BÜYÖ</i>	<i>BÜGÖ</i>	<i>GÜYÖ</i>	<i>Farkın Yönü</i>
GÖ		Fark Anlamlı*	Fark Anlamlı*		GÖ<BÜYÖ GÖ<BÜGÖ
BÜYÖ					
BÜGÖ					
GÜYÖ					

*(P<.05)

Tablo 4.17’de son test akademik özgüven puanlarına yönelik Scheffé testi sonuçları yer almaktadır. Deney grupları arasında yer alan bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırıcılık temelli öğretim öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grup, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı grup ile geleneksel program ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubu akademik özgüven sontest puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark

olduğu anlaşılmaktadır. Gerek deney grupları gerekse deney grubu arasında yer alan geleneksel ünite ve yapılandırıcılık temelli öğretme öğrenme sürecinin uygulandığı grup ile kontrol grubu arasında akademik özgüven puanlarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Öğrencilerin ünite süreci içinde yaşadıkları başarı başarısızlık durumları akademik özgüven düzeyini etkiler. Ünite süreci içinde öğrencilerin sunumlarının arkadaşları ve öğretmenince değerlendirilmesi, üniteye yönelik okul dışı yapılan çalışmaların aileler tarafından fark edilmesi öğrencilerde akademik özgüvenin gelişimini desteklediği ifade edilebilir. Öğrencilerin grup veya bireysel olarak ürünlerini geliştirmeleri ve bu ürünlerini sergilemeleri araştırmanın diğer bağımlı değişkenleri olan öğrenme düzeyi ve tutumda olduğu gibi bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırıcılık temelli öğretme öğrenme etkinliklerinin birlikte uygulanmasının öğrencilerde daha yüksek düzeyde akademik özgüven geliştirmesine neden olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.18

Grupların Akademik Özgüven Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Ölçüm Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Anlam Denetimi</i>
GÖ	Öntest	32	31.75	4.72	31	-1.48	.14	Fark Anlamsız
	Sontest	32	33.62	4.45				
BÜYÖ	Öntest	39	30.12	5.26	38	-7.54	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	39	36.89	2.60				
BÜGÖ	Öntest	35	32.28	5.13	34	-4.98	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	35	36.91	2.57				
GÜYÖ	Öntest	40	31.47	4.60	39	-4.34	.000	Fark Anlamlı*
	Sontest	40	35.77	3.71				

*(P<.05)

Tablo 4.18’de akademik özgüven puanlarının grup içi öntest ve sontest sonrası değişimini test etmek amacıyla yapılan bağımlı t testi sonuçları yer almaktadır. GÖ grubunun analiz sonunda elde edilen t-değerinin tablo değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır (SD=31, t-değeri=-1.48, tt=2.04). Kontrol grubunun akademik özgüven puan ortalamasının son testte artmış olmasına rağmen artışın anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Bu durum geleneksel ünite yapısı ve öğretim sürecinin öğrencilerin başarı ya da başarısızlık düzeylerine ilişkin dönüt vermemesi, başarı puanlarındaki ve tutum puanlarındaki değişimin deney gruplarına göre az olması hatırlandığında tutarlı bir sonuç gösterdiği ileri sürülebilir.

Analiz sonunda elde edilen t-değeri tablo-t değerinden büyük olduğu anlaşılan gruplar deney grupları olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler sırası ile BÜYÖ grubunda (SD=38, t-değeri=-7.54, tt=2.02, P<.001), BÜGÖ grubunda (SD=34, t-değeri=-4.98, tt=2.04, P<.001), GÜYÖ grubunda (SD=39, t-değeri=-4.34, tt=2.02, P<.001) olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik özgüven düzeylerindeki en yüksek orandaki gelişime bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulandığı grupta rastlanmıştır. Akademik özgüven kavramı okul yaşantılarına bağlı olarak gelişmektedir, bütünleştirilmiş program süreci içinde, akranlarla etkileşime girme, işbirlikli çalışma ortamı içinde bulunma akademik özgüven gelişimine katkı sağlamış olabilir. Duyuşsal ürünler arasında yer alan tutum ve akademik özgüven düzeylerindeki değişim BÜYÖ ve BÜGÖ grubunda benzer sonuçlar vermiştir. Bu durumda bütünleştirilmiş ünite yapısının duyuşsal ürünlerin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Alt problemleri çözmek amacı ile deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri deney tamamlandıktan sonra yazılı ve sözlü olarak alınmıştır. Öğrenci velilerinin görüşleri sadece yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular gruplar halinde çözümlenerek sunulmuştur.

Araştırmada yer alan alt problemlere yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

1- Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

a) öğrencilerin,

b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.19

Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Dikkati çeken konular	Ünite sona erdiğinde öğrencide iz bırakan konular	“postanın nasıl gönderildiği ve ağaçla saatle bulma” “halk oyunlarının nasıl oynandığı ve postacılar” “haritanın ölçekle çizilmesi, mektubun posta koduyla çabuk gitmesi”	Yön	16	23.88
			Ölçek	15	22.38
			Çevre	8	11.94
			Kroki	7	10.44
			Postacı	6	8.95
			Plan	5	7.46
			Müzik	3	4.47
			Halk oyunu	3	4.47
			Bütün ünite	2	2.98
			İlginç bulmadım	2	2.98
Zorlanılan konular	Üniteci süreci içinde öğrenme güçlüğü yaşanan konular	“ünitede zorlandığım yer yok” “kroki, saatle yön bulma, planda zorlandım” “ölçeklerde”	Ölçek	12	30.00
			Zorlanmadım	12	30.00
			Yön	6	15.00
			Plan	5	12.50
Ek konu	Ünite içeriğine eklenmesi önerilen konular	“ölçekler” “yok, çünkü öğreneceğim her şeyi öğrendim” “kutup yıldızının şekli” “ölçekler ve çevre ile ilgili”	Yok	10	47.61
			Ölçek	3	14.28
			Plan	2	9.52
			Çevre koruma	2	9.52
			Müzik	2	9.52
			Halk oyunu	2	9.52
Ünitenin diğer derslere katkısı	Sosyal bilgiler ünitesinin diğer derslerle ilişkisinin kurulması	“matematik ve fen dersine katkı sağlayacağını düşünüyorum” “bence hayata ve üniversiteye katkısı olacak” “bence bütün derslere” “fen bilgisi dersine”	Fen	17	30.90
			Matematik	9	16.36
			Sosyal	8	14.54
			Türkçe	8	14.54
			Bütün dersler	6	10.90
			Müzik	3	5.45
			Üst sınıf	2	3.63
Resim	2	3.63			

Tablo 4.19’da araştırma kapsamında bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulandığı bir numaralı deney grubunda yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümü yer almaktadır.

Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temeli öğretme öğrenme sürecinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin dikkatini öncelikle “ yönler ve yön bulma yöntemleri”(f=16) ile “ölçek ve çeşitleri”(f=15) konuları çekmiştir. Diğer konular sırasıyla “çevre” (f=8) ve “kroki” (f=7) olmuştur. Belirtilen konular geliştirilen ve geleneksel ünitenin ana konularını oluşturması nedeniyle öğrencilerin bu konuları belirttikleri söylenebilir. İlginç bulunan konular arasında “postacı” (f=6)’nın tercih edilmesi, ünite süreci içinde sınıfa kaynak kişi olarak postacının davet edilerek karşılıklı etkileşim sürecinin yaşanmasından kaynaklanmış olabilir. Ünite içeriğine eklenen “çevremizde müzik”(f=3) ve “çevremizdeki halk oyunları” (f=3) ilginç bulunan konular arasında yer alması geliştirilen ünitenin alt konularını oluşturmaktadır.

Öğrenme güçlüğü yaşanan konuların başında “ölçek ve çeşitleri” (f=12) gelmesi, öğrencilerin sahip olduğu matematik dersine yönelik önkoşul öğrenmelerin düzeyi ile açıklanabilir. Ünite içeriğinde “zorlanmadım” (f=12) ifadesinin kullanımı bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin rahat bir süreç yaşadığının göstergesi sayılabilir. Sontest başarı testinde en yüksek ortalamaya BÜYÖ grubunun sahip olması öğrencilerin bu ifadesini doğrular sonuç vermektedir.

Bütünleştirilmiş ünite içeriğini “yeterli” bulanlar (f=10) on kişi iken, geleneksel ünite yapısı içinde yer almayan “çevre koruma” (f=2), “çevremizde müzik” (f=2), “çevremizde halk oyunları” (f=2) konularının eklenmesinin önerilmesi bütünleştirilmiş ünite yapısının öğrencilerde sağladığı etki ile açıklanabilir.

Ünitenin diğer derslere olan katkısı sorulduğunda, “fen bilgisi” dersi (f=17) ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada “matematik” (f=9), üçüncü sırada “Türkçe” (f=8) ve “sosyal bilgiler” (f=8) dersi takip etmektedir. “bütün dersler” dördüncü

sırada yer (f=6), almaktadır. Altıncı sırada “müzik” (f=3), yedinci sırada “resim” (f=2) dersi ifadelerinin kullanılmış olması bütünleştirilmiş ünite yapısının öğrencilerce algılandığı ileri sürülebilir. Örnek cümleler içinde sunulan, “bence hayata ve üniversiteye katkısı olacak” (f=2) ifadesi yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmelerin gerçek yaşamla bağlantılı olarak gerçekleşmesi ve transferi ilkesi ile örtüşmektedir.

Tablo 4.20 Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırıcılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deneysel Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Duygu	Ünite süreci hangi duyguların oluşumuna neden oldu	“daha çok açıldım, daha çok söz hakkı almaya başladım” “çok güzeldi, eğlenceliydi” “arkadaşlarımızla ortaklaşa çalışma” “güzel duygular”	Güzel	6	42.85
			İlginç	4	28.57
			Paylaşım	2	14.28
			Atılganlık	1	7.14
Zor-kolay	Ünitede zorlanılan veya kolay olduğu ifade edilen konular	“hiç zorlanmadım, hepsi kolaydı” “saatle yön bulmada zorlandım, diğerleri kolaydı”	Zor	2	14.28
			Yön	1	7.14
			Ölçek	1	7.14
			Kolay	6	42.85
			Hepsi	4	28.57
Araştırma	Araştırma yapmanın oluşturduğu duygu	“kendimi büyümüş gibi hissettim” “çok güzel bir duygu” çok güzel ansiklopediden yararlandım”	Çevre tanıma	1	7.14
			Çok güzel	8	72.72
			Dayanışma	1	9.09
			Bilgi artışı	1	9.09
Sunu	Sınıfa çalışmaların sunumu	“kendimi iyi hissettim çok heyecanlandım” “çok iyi kendini gösteriyorsun heyecan verici” “hem kendine hem arkadaşlarına bilgi kazandırıyor”	Kolay	1	9.09
			Heyecan	5	45.45
			Güzel	5	45.45
			Yetişkin hissi	1	9.09
Değerlendirme	Sunu yapan öğrencilerin arkadaşlarıncı bireysel olarak değerlendirilmesi	“iyi etki yarattı” “insan kendini değerlendirmeye açık olmalı”	Kroki	1	7.14
			İyi etki	6	54.54
			Yansızlık	2	18.18
			Heyecan	1	9.09
			Sevinç	1	9.09
Öğretim süreci	Öğretim sürecinin öğrenci ya da öğretmen odaklı olması	“bu şekilde işlenmeli” “sunum yapıp anlatmak” “dersin bizim tarafımızdan anlatılması”	Bağlar güçlendi	1	9.09
			Küme	10	90.91
Oturma düzeni	Küme ve geleneksel oturma biçimine ilişkin görüşler	“çok hoşuma gitti, çünkü dayanışma oldu” “hepimiz bir arada oturup yardımlaşabiliyoruz” “yardımlaşma oldu, ortak noktamızı bulduk”	Birlikte	1	9.09
			Küme	11	100
Derslerle bağlantı	Ünite konularının hangi derslerle bağlantısının kurulduğunun belirtilmesi	“fen, matematik, Türkçe” “her ders” “müzik, matematik”	Matematik	11	30.55
			Fen	8	22.22
			Türkçe	7	19.44
			Müzik	5	13.88
			Tüm ders	2	5.55
			Halk oyunu	1	2.77
			Resim	1	2.77
			Hayat	1	2.77
Yaşama katkı	Öğrenilenlerin yaşamda uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin yargı	“ölçek, yön, kroki, plan” “kaybolduğumuzda yönlerde” “maketlerde” “yerel oyunlarda, mahalle ve çevre sorunlarında”	Günlük yaşam	3	16.66
			Ölçek	3	16.66
			Yön	3	16.66
			Kroki	2	11.11
			Afiş	1	5.55
			Mimari	1	5.55
			Plan	1	5.55
			Maket yapımı	1	5.55
			Eleştirel beceri	1	5.55
			Çevre tanıma	1	5.55

Tablo 4.20’de Birinci deney grubunda yer alan öğrencilerin sürece ilişkin görüşme kayıtlarının çözümlemesi yer almaktadır.

Ünite sürecinin hangi duyguların oluşumuna neden oldu sorusuna öğrencilerin; “güzel duygular” (f=6), “ilginç duygular” (f=4), “paylaşma duygusu” (f=2) oluştuğunun ifade etmesi bütünleştirilmiş ünitenin ve yapılandırmacı öğretim sürecinin duyuşsal ürünlere olumlu katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Ünitede zorlandığın yerler nerelerdir? sorusuna “yönler ve bulma yöntemleri”(f=2) şeklinde ifade edilirken, ünitenin kolaylığı ile ilgili olarak “hepsi “ (f=6), “çevre tanıma” (f=4) şeklinde açıklama yapmışlardır. Zor olarak ifade edilen konunun sıklığı yazılı olarak verilen görüşleri desteklediği anlaşılmaktadır. BÜYÖ grubunda bütünleştirilmiş ünite yapısının öğrencilerce kolay olarak algılandığı söylenebilir.

Araştırma yapmanın oluşturduğu duygu sorulduğunda ise, “çok güzel duygu” (f=8) olmak üzere tüm görüşmeciler olumlu tutum davranış terimlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın duyuşsal ürünleri olan öğrenmeye karşı tutum ve akademik özgüven son test sonuçları öğrencilerin bu ifadelerini doğrular nitelikte sonuçlar vermiştir.

Öğrencilerin çalışmalarını sınıfa sunmalarının kendilerinde hangi duyguyu oluşturduğu sorulduğunda, “heyecan” (f=5), “güzel duygu” (f=5) gibi memnuniyet belirten ifade kullanmışlardır. Ortaklaşa elde edilen ürünü sınıf karşısında paylaşma ve topluluk karşısında konuşma buna yönelik dönütler alma öğrencilerde olumlu duyuşsal özelliklerin gelişimini sağlamış olabilir.

Sunu yapanların bireysel olarak arkadaşlarınca değerlendirilmesinin yarattığı etki sorulduğunda, “iyi etki”(f=6), “yansızlık” (f=2), gibi arkadaşlarınca değerlendirilmeyi destekler ifadeler kullandıkları anlaşılmıştır.

Öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesini istersiniz sorusuna, “küme” (f=10) yanıtı, yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme etkinliklerinin uygulanması hemen hemen tüm görüşmecilerce (f=10) benimsendiği söylenebilir.

Görüşmeye katılan tüm öğrenciler oturma düzeninin kümeler biçiminde olmasını istemiştir. Oturma düzeni deney öncesinde sıralar biçiminde iken tüm ünite boyunca dörder kişilik kümeler haline getirilmesi paylaşım ve iletişim sürecini desteklemesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Ünitenin diğer derslerle olan bağlantısı sorulduğunda; “matematik” (f=11) ilk sırayı alırken, ikinci sırayı “fen bilgisi” (f=8), üçüncü sırayı “Türkçe” (f=7), dördüncü sırada “müzik” (f=5), beşinci sırada “tüm dersler” (f=2) yanıtı alınmıştır. Verilen yanıtlar incelendiğinde, yazılı alınan görüşlere benzer sonuçları içerdiği bütünleştirilmiş ünite yapısının öğrencilerce algılandığı iddia edilebilir.

Ünitede öğrenilenlerin yaşama hangi alanlarda katkı sağlayacağı sorulduğunda, “günlük yaşamda” (f=3), “ölçek ve çeşitlerinde” (f=3), “yönlerde” (f=3), “kroki çiziminde” (f=2), “afiş tasarımı”, “mimaride”, “plan çiziminde”, “maket yapımında”, “eleştirel beceri kazanmada”, “çevreyi tanımada” gibi farklı görüşler ifade etmişlerdir. Görüşlerin çeşitlilik kazanması bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırmasının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.21 Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırıcılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Dene Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Evde etkileşim	Ünite içeriğinin ev yaşamına yansımaları	“kesir ölçeğin bana birkaç kez nasıl çözüldüğünü anlattı” “yapmış olduğu deneylerden ve pusulayı öğrendiğini söyledi” “plan ve krokinin çevremizde kullanımı” “çevreyi tanımanın önemi, yönler”	Yakın çevre	11	29.72
			Ölçek	5	13.51
			Ünite ödevi	4	10.81
			Bahsetmedi	4	10.81
			Yön	3	8.10
			Adres	3	8.10
			Kroki	3	8.10
			Plan	2	5.40
Küme çalışması	2	5.40			
Duygu- ların değişimi	Ünite sürecinde velinin öğrencide gözlediği duygusal farklılık	“okumayı sevme, kitap ve dergi alma isteği” “çevresi hakkında artan merak duygusu” “konu üzerinde oldukça heyecanlı olduğunu gözledim” “plan, kroki, ölçeğin nasıl çizildiğini öğrendiği için heyecanlıydı”	Heyecan	10	32.25
			Grup heyecanı	5	16.12
			Hayır	5	16.12
			İstekli	4	12.90
			Planlı çalışma	3	9.67
			Çevre tanıma	2	6.45
Okuma sevgisi	2	6.45			
Aile desteği	Aile üyelerinin ünite ile ilgili yaptığı destekler	“çalışma yaptığı konularda yardım ettim” “bilgi paraşütünü birlikte yaptık” “yönleri çizdim, küme amblemine yardımcı oldum” “birlikte kitaplardan araştırma yaptık” “türkünün yaşandığı yerlerle ilgili bilgi vermeye çalıştım”	Araştırma yardımı...	17	54.83
			Çevre tanıma	3	9.67
			Yön	3	9.67
			Kroki	2	6.45
			Maket yapımı	2	6.45
			Paraşüt yapımı	2	6.45
Hayır	2	6.45			
Yararlan- dığı konular	Velilerin öğrencilerin yararlandığı konulara ilişkin görüşleri	“ölçek ve ölçek çeşitleri saatle yön bulma” “plan, kroki, ölçeklerin nasıl çizildiğini öğrendi ve çok mutluymuş çünkü mesleğini mimar olarak seçmek istiyor” “mektubun posta kodu olmadan yerine ulaşmayacağını öğrendi”	Ölçek	11	26.19
			Yön	10	23.80
			Kroki	7	16.66
			Yakın çevre	6	14.28
			Plan	3	7.14
			Adres	3	7.14
Harita	2	4.76			
Yararlanı- lan kaynaklar	Velilerin gözlemine göre öğrencinin ünite boyunca yararlandığı kaynak listesi	“mektup konusunda postaneye gidip gözlem yaptı” “ansiklopedi, atlaslardan, kitaptan dergiden faydalandı” “kendi seviyesinden bütün kaynaklardan ve birbirine çevre analizi”	Ders kitabı	21	33.33
			Dergi	15	23.80
			Ansiklopedi	11	17.46
			Yardımcı kitap	10	15.87
			İnternet	3	4.76
Postane gözlemi	3	4.76			
Ek görüş	Velilerin ünite sürecine ilişkin önerileri	“araştırma ve gözlem yapma, elde ettiği bulguları öğrendikleri ile bağdaştırabilme özellikleri, kendilerine olan güveni artırıyor” “başka konularda da böyle araştırmacı olmalıdır” “bu konu çocukların çevrelerini daha iyi tanımalarını sağladı” “konu anlatımlarının daha çok güncel hayata dayalı olmaları anlatmasını isterim”	Araştırma	2	50
			Günlük yaşam	2	50

Tablo 4.21’de birinci deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümü yer almaktadır.

Ünite içeriğinin eve yansması, “yakın çevreye ilişkin temel kavramlar” (f=11), “ölçek” (f=5), “ünite ödevi” (f=4) olduğu gözlenmektedir. Veli ve öğrenci etkileşimi incelendiğinde ünite içeriğinin eve yansıdığı söylenebilir.

Velilerin öğrencilerinde farkına vardıkları duygusal değişimler ise, “heyecan” (f=10), “grup halinde çalışma heyecanı” (f=5), “çalışma isteğinin artması” (f=4) şeklinde olduğu gözlenmektedir. Öğrencisinde ünite boyunca “hiçbir değişim gözlemediğini” ifade eden ise (f=5) beş kişidir. Ünite işleniş sürecinin öğrencilerde duyuşsal değişim yarattığı ve ev ortamına yansıdığı ileri sürülebilir.

Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim öğrenme sürecinin uygulandığı grupta veliler öğrencilerine “araştırma konularında destek” sağladıklarını (f=17) belirtmişlerdir. Bu durum işbirlikli araştırma sürecinin eve yansması olarak tanımlanabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri arasında yer alan bireyin araştırma yapma sürecine etkin katılımı velilerce fark edilerek amacına ulaştığı söylenebilir. “Çevre tanıma” (f=3), “maket” (f=2) ve “bilgi paraşütü” yapımında (f=2) destek sağladıklarını belirtmeleri ünite sürecinde yapılan etkinliklerin öğrenci veli dayanışmasını sağlayan etkinlikler olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin yararlandıkları konuların neler olduğuna ilişkin soruya veliler; “ölçek ve çeşitleri” (f=11), “yönler ve bulma yöntemleri” (f=10), “kroki, çizimi ve yararları” (f=7) “yakın çevreyi tanıma” (f=6) gibi ünitenin genel konularını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu durum ünitenin genel çerçevesinin velilerce anlaşıldığının bir göstergesi sayılabilir.

Yararlanılan kaynaklar incelendiğinde öğrencilerce temel kaynak olarak, “ders kitabı” (f=21), “dergi” (f=15), “ansiklopedi” (f=11), “yardımcı kitaplar” (f=11) benimsendiği farklı olarak ifade edilen kaynakların, “internet” (f=3) ve “postane

gözlemi” (f=3) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin genellikle evde bulunan kaynaklarla yetindiği söylenebilir.

Veliler sınırlı oranda ek görüş belirtmişlerdir bunlar, arasında “ünite sürecinin araştırmaya olanak tanınması” (f=2) “içeriğin günlük yaşamla bağlantılı olarak sunulmasıdır” (f=2).

2- Bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

a) öğrencilerin,

b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.22

Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Dikkati çeken konular	Ünite sona erdiğinde öğrencide iz bırakan konular	“ünitede krokiler ilginç” “krokinin planın yararlarını öğrendim, kaç çeşit ölçek var onları öğrendim” “kirlilik sorunları, uzunluk ölçüleri ilginç geldi bana” “hayatımda ilk kez kroki duydum”	Yön	15	26.31
			Ölçek	15	26.31
			Kroki	15	26.31
			Plan	9	15.78
			Çevre	3	5.26
Zorlanılan konular	Üniteci süreci içinde öğrenme gücünü yaşadığı konular	“direkten, ağaçtan yön bulma” “olmadı, çünkü çok güzel ve eğlenceli olduğu için aklıma kolay girdi” “grafik ölçeklerde”	Ölçek	14	40.00
			Zorlanmadım	11	31.42
			Kroki	6	17.14
			Plan	2	5.71
Ek konu	Ünite içeriğine eklenmesi önerilen konular	“yok, yeterince öğrendim” “kroki, ölçekler” “Türkiye’nin haritasını çizebilmek” “Üniteyi zaten genişlettiğimiz için öğrenmek istediğim değişik bir şey yok”	Yok	15	62.50
			Kroki	4	16.66
			Harita çizimi	3	12.50
			Ölçek	2	8.33
Ünitenin diğer derslere katkısı	Sosyal bilgiler ünitesinin diğer derslerle ilişkisinin kurulması	“tüm hayatım boyunca, tüm derslerime” “matematik, fen” “matematik gibi derslerde bize yardımcı olacaktır”	Matematik	18	37.50
			Bütün dersler	8	16.66
			Sosyal	7	14.58
			Fen	6	12.50
			Türkçe	6	12.50
Üst sınıf	3	6.25			

Tablo 4.22’de araştırma kapsamında yer alan, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretme öğrenme sürecinin uygulandığı iki numaralı deney grubunda öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümüne yer verilmiştir.

Ünitede dikkati çeken konulara verilen yanıtlar “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=15), “ölçek ve ölçek çeşitleri” (f=15), “kroki çizimi ve yararları” (f=15) ilk sırada yer almaktadır. “plan” (f=9), “çevre” (f=3) ikinci ve üçüncü sırada ifade edilen konular olmuştur. Bütünleştirilmiş ünite yapısı içinde yer alan konuların öğrencilerin dikkatini çekmeyişi uygulanan öğretim sürecinin öğretmen merkezli olması ile açıklanabilir.

Grupta öğrenme güclüğü çekilen konunun başında “ölçek ve çeşitleri” (f=14) gelmektedir. İkinci sırada “kroki” (f=6) yer almaktadır. Öğrencilerin matematiğe yönelik ön koşul öğrenmelere sahip olma düzeyleri ölçek konunun kolay ya da zor olarak algılanmasına neden olduğu ileri sürülebilir. Ünite içeriğinde “zorlanmadım” (f=11) şeklinde görüş bildirenlerin oranı son test başarı sonuçları dikkate alındığında tutarlık göstermektedir.

İçeriğin “yeterli” olduğunu belirtenlerin mevcudu (f=15) sınıfın yarısına yakın iken, eklenmesi önerilen konuların “kroki” (f=4), “harita çizimi” (f=3), “ölçek” (f=2) frekanslarının toplamının dokuz olması hazırlanan bütünleştirilmiş ünite içeriğinin yeterli bulunmasının bir göstergesi olabilir.

Ünitenin diğer derslerle ilişkisi sorulduğunda, “matematik” (f=18), “bütün dersler” (f=8), “fen bilgisi” (f=6), “Türkçe” (f=6) olarak ifade edilmesi öğretmen merkezli öğretim sürecinin uygulanmasına rağmen öğrencilerce ünitenin diğer derslerle olan bağlantısının bütünleştirilmiş ünite yapısına uygun olarak algılandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.23
Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Deney
Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Duygu	Ünite süreci hangi duyguların oluşumuna neden oldu	“çok güzel duygular” “çok hoşlandım” “maceraydı, çok zevkliydi”	Hoşlanma Güzel duygu Çevre duyarlılığı	8 4 1	61.53 30.76 7.69
Zor-kolay	Ünitede zorlanılan veya kolay olduğu ifade edilen konular	“çok kolaydı” “ölçeklerde zorlandım” “ünite çok basitti”	<u>Zor</u> Ölçek Kroki <u>Kolay</u> Hepsi	4 1 7	33.33 8.33 58.33
Araştırma	Araştırma yapmanın oluşturduğu duygu	“heyecanlandım, çok zevkli” “mutlu oldum” “maceracı duygular, araştırma yapmak çok zevkli idi”	Güzel Zevkli Güven	6 4 1	54.54 36.36 9.09
Oturma düzeni	Küme ve geleneksel oturma biçimine ilişkin görüşler	“zorlandığımız konularda arkadaşlarımızla yardımlaşırız” “paylaşım ve yardımlaşma artıyor”	Küme Fark etmez	10 1	90.90 9.09
Derslerle bağlantı	Ünite konularının hangi derslerle bağlantısının kurulduğunun belirtilmesi	“bütün dersler” “matematik, fen” “resim, matematik, müzik, fen”	Matematik Fen Müzik Resim Bütün dersler Türkçe Beden eğitimi	7 5 4 3 3 2 1	28 20 16 12 12 8 4
Yaşama katkı	Öğrenilenlerin yaşamda uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin yargı	“krokini çizimi, bir yere gideceğimiz zaman, planın ölçeğine bakarak kaç km gideceğimizi öğrenebiliriz” “haritalarda, müziklerde, resimde” “bir arkadaşımıza kroki çizerek kendi çevremizi anlatabiliriz”	Kroki Plan Günlük yaşam Harita Ölçek Müzik Resim	8 2 2 1 1 1 1	50 12.5 12.5 6.25 6.25 6.25 6.25

Tablo 4.23'te ikinci deney grubu öğrencilerinin ünite sürecine ilişkin sesli görüşme kayıtlarının çözümleme sonuçlarına yer verilmiştir.

Ünitenin yarattığı duygular; “hoşlandım” (f=8), “güzel duygular oluştu” (f=4), şeklinde tamamen olumlu duyguların ifade edildiği gözlenmektedir. Görüşme sürecinde sunulan görüşlerin olumlu olması bütünleştirilmiş ünite yapısından kaynaklanmış olabilir.

Ünitede zorlandıkları konular sorulduğunda, “ölçek ve çeşitleri” (f=4) ilk sırayı aldığı gözlenmektedir. Ünite içeriğinin “kolay” olduğunu belirtenler ise (f=7) yedi kişidir. Bu durum yazılı görüşlerle tutarlı bir sonuç göstermektedir.

Araştırma ödevi almanın yarattığı duygu sorulduğunda ise, “güzel” (f=6), “zevкли” (f=4) gibi tamamı olumlu olan duygular ifade edilmiştir. Geleneksel öğretim grubunda yer almalarına rağmen verilen ev ödevlerini araştırma ödevi olarak algulamaları ve sonuçlarının takip edilmesi öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesini sağlamış olabilir.

Oturma düzeninin “kümeler” şeklinde olmasını tercih edenler (f=10) hemen grubun tamamı iken, bir öğrenci durumun “fark etmeyeceğini” ifade etmiştir. Geleneksel öğretim süreci uygulanmasına rağmen oturma düzeninin öğrenciler arası iletişim sürecini geliştirdiği söylenebilir.

Ünitenin diğer derslerle bağlantısı sorulduğunda, “matematik” (f=7), “fen bilgisi” (f=5), “müzik” (f=4), “resim” (f=3), “bütün dersler” (f=3), “Türkçe” (f=2), “beden eğitimi” (f=1) olarak ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin geleneksel öğretim süreci içinde yer alsalar da bütünleştirilmiş ünite yapısını algıladıklarının göstergesi olabilir.

Ünitenin günlük yaşama katkısı sorulduğunda, ilk sırada “kroki çizme” (f=8), ikinci sırada “plan” (f=2) ifadesi yer almıştır. Öğrencilerin bütünleştirme kapsamında yer alan müzik ve resim alanlarını söylemeleri geleneksel öğretim süreci uygulanmasına rağmen sınırlı oranda da olsa öğrencilerin bütünleştirmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir.

Tablo 4.24

Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Evde etkileşim	Ünite içeriğinin ev yaşamına yansımaları	“özellikle yön bulma yöntemleri hakkında bize öğrendiklerinin göstermeye çalıştı” “yön hakkında, kutup yıldızı, plan hakkında konuştuk” “ölçek ve çeşitleri” “mahalle, semt, şehir hakkında sorular sordu”	Çevre tanıma	12	33.33
			Kroki	7	19.44
			Yön	5	13.88
			Plan	5	13.88
			Ölçek	5	13.88
			Hayır	2	5.55
Duyguların değişimi	Ünite sürecinde velinin öğrencide gözlediği duygusal farklılık	“derslerine ayırdığı zamanı artırdı” “pusula yaptığında ayrı bir havası oldu” “sosyal dersini çok sevdi” “özellikle pusula krizine girdi, aldığı pusulayı kahvaltıda dahil yanından ayırmadı”	İstekli	6	27.27
			Heyecanlı	5	22.72
			Sevgi	3	13.63
			Çevre tanıma	3	13.63
			Hayır	3	13.63
			Sorumluluk	2	9.09
Aile desteği	Aile üyelerinin ünite ile ilgili yaptığı destekler	“babası ev ile okul arasında kroki konusuyla ilgili fikir verdi” “çevreyi izleyerek yardım ettik” “yönleri birlikte çalıştık, kompozisyon ve çizimlerde yardımcı oldum” “öğrendiklerini anlatmasına olanak tanıdım”	Ders çalışma	17	48.57
			Kroki	6	17.14
			Yön	4	11.42
			Hayır	4	11.42
			Ölçek	2	5.71
			Çevre tanıma	2	5.71
Yararlanılan konular	Velilerin öğrencilerin yararlandığı konulara ilişkin görüşleri	“bu zamana kadar gözümüzün önünde olupta dikkat etmediğimiz şeyleri fark etmemize, sorunlara daha duyarlı olmamızı sağladı” “çevresini tanıyor okuluna daha rahat gidip gelebiliyor” “çevresini araştırıyor, adresinin öğrenmesinin nedenlerini biliyor”	Kroki	10	21.73
			Yön	9	19.56
			Çevre tanıma	8	17.39
			Ölçek	8	17.39
			Adres	6	13.04
			Plan	5	10.86
Yararlanılan kaynaklar	Velilerin gözlemine göre öğrencinin ünite boyunca yararlandığı kaynak listesi	“ders kitabı, dergi, ansiklopedi” “ünite dergisi, sosyal bilgiler kitabı, evimizdeki ansiklopediler”	Ders kitabı	23	37.70
			Dergi	16	26.22
			Yardımcı kitap	13	21.31
			Ansiklopedi	9	14.75
Ek görüş	Velilerin ünite sürecine ilişkin önerileri	“çocuğumun çevre ile ilgilenmesi hoşuma gitti” “çevreyi tanıdıkça bizler daha rahat oluruz” “bu tür çalışmalar çocuklarımızı daha araştırmacı yapıyor”	Araştırma	2	50
			Merak	2	50

Tablo 4.24'te ikinci deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümü yer almaktadır.

Velilerin öğrencileriyle etkileşime girdikleri ünite içeriği sırası ile , “yakın çevremizi tanıma” (f=12), “kroki, çizimi yararları” (f=7), “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=5), “plan ve kullanım alanları” (f=5), “ölçek ve çeşitleri” (f=5) olduğu anlaşılmıştır. Ünitenin genel içeriğinin velilere yansıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin duygularındaki değişim velilerce, “isteklilik” (f=6), “heyecanlı” (f=5), “sevgi dolu” (f=3), “çevre tanıma merakı” (f=3) olarak belirtilirken ünitenin öğrencilerde olumlu duygu yarattığı ileri sürülebilir. “Çocuğumun duyguları değişmedi” (f=3) ifadesi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.

Bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı grupta veliler öğrencilerine en çok “evde ders çalışma” (f=17) şeklinde yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. “Kroki çiziminde yardım etme” (f=6), “yönler ve bulma yöntemlerinde” (f=4) destekleme başlıca katkılardır. Bu grupta işbirlikli araştırma gruplarının oluşturulmamış olması velilerin yardımlarının ağırlıklı olarak ev ödevlerine yardım etme şeklinde gerçekleşmesine neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerce yararlanılan konuların neler olduğu sorulduğunda, “kroki, çizimi ve yararları” (f=10), “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=9), “yakın çevremizi tanıma” (f=8), “ölçek ve çeşitleri” (f=8), “adres bilgisi” (f=6), “plan ve kullanım alanları” (f=5) olarak velilerce ünitenin genel içeriğine uygun ifadelerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum bir önceki temada ev ödevlerine yardım ettik ifadelerini doğrulamaktadır.

Ünite boyunca yararlanılan kaynaklar sırasıyla, “ders kitabı” (f=23), “dergi” (f=16), “yardımcı kitap” (f=13), “ansiklopedi” (f=9) şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin evde bulunan kaynaklardan yetindikleri anlaşılmaktadır.

Velilerin araştırma inceleme sürecine yönelik olarak öğretim sürecinin düzenlenmesi ve öğrencilerin meraklarını harekete geçirecek etkinliklerin düzenlenmesi beklentisini taşımaktadırlar. BÜYÖ grubunda olduğu gibi sınırlı sayıda görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

3- Geleneksel ünite ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,

a) öğrencilerin,

b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.25

Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Dikkati çeken konular	Ünite sona erdiğinde öğrencide iz bırakan konular	“karınca yuvasının kuzeyi gösterdiğini, ağacın güneye baktığını öğrendim” “kuşbakışını öğrendim, kroki çizmeyi öğrendim, pusula kullanmayı öğrendim” “solucan bakışı”	Yön	26	40.00
			Ölçek	19	29.23
			Kroki	9	13.84
			Plan	6	9.23
			Adres	3	4.61
			İlginç bulmadım	2	3.07
Zorlanılan konular	Üniteci süreci içinde öğrenme güçlüğü yaşanan konular	“ölçek, solucan bakışı, kroki” “ölçeklerde” “saatle ve sopayla yön bulma” “ölçekler, plan”	Ölçek	18	35.29
			Zorlanmadım	10	19.60
			Kroki	8	15.68
			Plan	7	13.72
			Yön	4	7.84
			Adres	2	3.92
Ek konu	Ünite içeriğine eklenmesi önerilen konular	“öğrendiğim konulardan mutluyum” “haritalar nasıl yapılıyor” “çevremizdeki yerler”	Yok	17	89.47
			Yön	2	9.52
			Harita bilgisi	2	9.52
Ünitenin diğer derslere katkısı	Sosyal bilgiler ünitesinin diğer derslerle ilişkisinin kurulması	“özellikle matematikte yarar sağlayacak” “matematik, Türkçe” “tüm derslerde” “sosyal ile fen bilgisine katkısını düşünüyorum”	Fen	10	25.00
			Matematik	9	22.50
			Türkçe	7	17.50
			Sosyal	7	17.50
			Tüm dersler	7	17.50

Tablo 4.25’te araştırma kapsamında geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme etkinliklerinin uygulandığı üç numaralı deney grubunda yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümü yer almaktadır.

Geleneksel ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme sürecinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin dikkatini çeken başlıca konular, “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=26), “ölçek ve ölçek çeşitleri” (f=19), “kroki” (f=9), “plan” (f=6) olmuştur. Geleneksel ünitenin temel konularının yapılandırmacı öğretimin etkisi ile anlaşıldığı ileri sürülebilir.

GÜYÖ gurubunda da “ölçek ve çeşitleri” (f=18) öğrencilerin en çok zorlandıkları konu olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada “kroki” (f=8), üçüncü sırada “plan ve plan yapmanın yararları” (f=6) konusu ifade edilmiştir. Bu durumda yapılandırmacı öğretim etkinlikleri düzenlenirken matematik konularına daha fazla zaman ayrılması gerektiği söylenebilir. Ünite içeriğinde “zorlanmadım” (f=10) şeklinde görüş belirtenler ünite içeriğine yönelik önkoşul davranışlara sahip olmaları ve yapılandırmacı öğretim sürecinin etkisi ile açıklanabilir.

Ünite içeriğine eklenmesini düşündüğünüz konular nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ünite içeriğini “yeterli” olarak algılayanların (f=17) sayısının sınıfın yarısına yakın olduğu gözlenmektedir. “Yönler ve bulma yöntemleri” (f=2) ile “harita bilgisi” (f=2) konularını eklenmesini önerenler toplam dört kişidir. Ölçek çeşitleri, kroki ve planda zorlandıklarını ifade eden öğrencilerin aynı konuların üniteye eklenmesini istemeyişleri yapılandırmacılık temelli öğretim hizmeti sonucu bilgiyi elde ettiklerini düşünmelerinin bir sonucu olabilir.

Ünitenin diğer derslerle bağlantısı sorulduğunda, “fen bilgisi” (f=10), “matematik” (f=9), “Türkçe” (f=7), “tüm dersler” (f=7) şeklinde ifade edilmiştir. Ünite içeriğinin geleneksel yapıda olmasına rağmen, ünitenin diğer derslerle bağlantısının öğrencilerce kurulduğu söylenebilir. Bu durumda yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme etkinliklerinin dersler arasında bağ kurma sürecine katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.26 Geleneksel Ünite ve Yapılandırıcılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Duygu	Ünite süreci hangi duyguların oluşumuna neden oldu	“çok mutlu oldum” “sanki projeler ürettiymiş gibi” “işlediğimiz konularda başarılı olacağıma inandım”	Güzel duygu	7	63.63
			Stres	1	9.09
			Hırslanma	1	9.09
			Sorumluluk	1	9.09
Zor-kolay	Ünitede zorlanılan veya kolay olduğu ifade edilen konular	“ölçeklerde zorlandım” “kroki plan basit geldi, ölçeklerde zorlandım” “çok kolay geldi”	<u>Zor</u>	6	54.54
			<u>Ölçek</u>		
			<u>Kolay</u>		
			Hepsi		
Araştırma	Araştırma yapmanın oluşturduğu duygu	“hiç araştırma yapmazdım, nasıl araştırma yapılacağını öğrendim, çok güzel” “güzel şeyler, bilgilerimize bilgi katıyoruz” “heyecanlanıyorum, çok zevkli”	Heyecan	4	33.33
			Güzel	3	25.00
			Stres	1	8.33
			Hırslanma	1	8.33
			Rahatlama	1	8.33
Sunu	Sınıfa çalışmaların sunumu	“kendimi öğretmen gibi hissettim” “güzel bir duygu, ilk defa yaptığım için çok heyecanlandım” “çok iyi duygu gururlandım”	Güzel	5	38.46
			Öğretmen hissi	5	38.46
			Yetişkin hissi	1	7.69
			Heyecan	1	7.69
			Gurur	1	7.69
Değerlendirme	Sunu yapan öğrencilerin arkadaşlarıyla bireysel olarak değerlendirilmesi	“güzeldi” “beğendiklerine sevindim” “önce stres oldum, iyi mi kötü verecekler diye”	Güzel	6	75.00
			Zevk	1	12.50
			Sevinç	1	12.50
Öğretim süreci	Öğretim sürecinin öğrenci ya da öğretmen odaklı olması	“öğretmen ve biz birlikte olabilir” “bizim sorumluluğumuzda olsun”	Birlikte	5	50
			Küme	4	40
			Öğretmen	1	10
Oturma düzeni	Küme ve geleneksel oturma biçimine ilişkin görüşler	“istemediğim arkadaşlarımla otursam bile küme” “altı kişi olunca araştırma yaptık ve daha iyi bilgi öğrendim”	Küme	9	90
			Sıra	1	10
Derslerle bağlantı	Ünite konularının hangi derslerle bağlantısının kurulduğunun belirtilmesi	“matematik” “matematik, fen” “Türkçe, matematik”	Matematik	8	50.00
			Fen	3	18.75
			Türkçe	3	18.75
			Çevre	1	6.25
			Hayat	1	6.25
Yaşama katkı	Öğrenilenlerin yaşamda uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin yargı	“yön bulmada, çevre tanımada” “kaybolduğumuzda yönümüzü nasıl bulacağımızda” “pusula ve yönler”	Yön	6	30
			Çevre tanıma	5	25
			Kroki	4	20
			Plan	4	20
			Ölçek	1	10

Tablo 4.26;da üçüncü deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları çözümü yer almaktadır.

Ünite sürecinin oluşturduğu duygular sorulduğunda, “güzel duygular” (f=7) “sorumluluk”, “hırslanma” şeklinde olumlu duygular ifade edilirken bir öğrencinin “stres” şeklinde olumsuz duygu ifade ettiği gözlenmektedir. Yapılandırmacı öğretim süreci olumlu duyguların oluşumunu sağladığı ileri sürülebilir.

Ünite içeriğinde zorlanılan konunun başında “ölçek ve çeşitleri” (f=6) olduğu ifade edilirken, “ünitenin tamamı” (f=2), ve “kroki çizimi” (f=2) kolay olarak nitelenen konular olmuştur. Görüşme sonuçları yazılı görüşleri destekler niteliktedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretme öğrenme süreçleri düzenlenirken matematik temelli hedeflerde farklı etkinlikler ya da daha fazla süre ayrılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Araştırma yapmanın uyandırdığı duygunun ifade edilmesi istendiğinde grubun tamamına yakını “heyecan” (f=4), “güzel duygu” (f=3) gibi olumlu duygular ifade ederken bir öğrenci “stres” yaratıyor diyerek olumsuz duygu ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin doğal yapılarının araştırma sürecinin uygun olduğu ilkesini destekler sonucu yansıtmaktadır.

Sınıf karşısında sunu yapılması, “güzel bir duygu” (f=5), “kendimi öğretmen gibi hissettim” (f=5) gibi yapılandırmacılık temelli etkinlikleri destekler ifade kullanmışlardır. Yapılandırmacı etkinliklerin öğrencilerin benlik algılarının desteklediği söylenebilir.

Arkadaşlarınca bireysel olarak değerlendirilme sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde, “güzel bir duygu” (f=6) “zevкли”, “sevinçli” gibi olumlu ifadeleri seçtikleri başkalarınınca değerlendirme sürecine olumlu yaklaştıkları gözlenmiştir.

Öğretim sürecinin nasıl yapılandırılmasını istersiniz sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, “öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olduğu” sürecin en çok tercih

edildiği (f=5), öğrenci kontrolünün olduğu “küme çalışmalarının” ise (f=4) ikinci tercih olarak benimsendiği, bir öğrencinin ise dersi sadece öğretmenin anlatmasından yana tercih belirttiği gözlenmektedir. Ünite yapısının bir bölümünün ders kontrollü işlenmesini gerekli olduğunu ifade etmelerinin nedeni ölçek ve çeşitleri konusunun varlığından kaynaklanmış olabilir.

Oturma düzeninin tercihine yönelik soruya sadece bir kişi “sıra” şeklinde olsun biçiminde görüş belirtirken, görüşmeye katılan diğer öğrencilerin (f=9) tamamı “küme” şeklinde olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Küme oturma biçiminin yapılandırmacı öğretim kapsamında ele alınan işbirlikli grup araştırma sürecini kolaylaştırmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Geleneksel ünite yapısının üniteye korunmasına rağmen öğrenciler diğer derslerle ünitenin bağlantısını, “matematik” (f=8), “fen bilgisi” (f=3), “Türkçe” (f=3), “çevre ve hayat bilgisi” şeklinde ifade ettikleri gözlenmektedir. Çeşitli ders adlarının verilmesi yapılandırmacı öğretim ile bütünleştirilmiş ünite yapısının birbirini tamamlamasının göstergesi olduğu ileri sürülebilir.

Ünitenin hangi alanlarda yaşama uygulanabileceği sorulduğunda, “yön bulma” (f=6), “çevre tanıma” (f=5), “kroki çizimi” (f=4), “plan çizimi” (f=4), “ölçekler” ifadeleri ünitenin hemen hemen tüm içeriğinin işe yarayacağı düşüncesinin oluştuğunun bir göstergesi olduğu ileri sürülebilir. Yapılandırmacılık temelli öğretme öğrenme sürecinin öğrencilerin okul öğrenmeleri ile gerçek yaşam koşulları arasında bağ kurmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Tablo 4.27 Geleneksel Ünite ve Yapılandırıcılık Temelli Öğretme Öğrenme Sürecinin Uygulandığı Deney Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Evde etkileşim	Ünite içeriğinin ev yaşamına yansımaları	“okulda öğrendiği şeyleri her defasında gelip bizimle konuştu, onun sayesinde birçok şeyi öğrendim” “yakın çevremizin özelliklerini ve önemini anlattı” “ev ile okul arası krokisinin nasıl yapılacağını anlattı”	Çevre tanıma	16	30.76
			Kroki	11	21.15
			Yön	8	15.38
			Ünite işleniş biçimi.....	8	15.38
			Plan	6	11.53
			Ölçek	3	5.76
Duyuların değişimi	Ünite sürecinde velinin öğrencide gözlediği duygusal farklılık	“sosyal bilgiler dersi ile daha yakından ilgilendiğini gördüm” “öğrendiği her şeyi çevreye uygulamaya başladı” “arkadaşlarıyla ilk defa çalışmalar yaptığı için çok heyecanlı”	Heyecan	10	31.25
			İstek	7	21.87
			Çevre tanıma	7	21.87
			Yön	3	9.37
			Aktif	3	9.37
			Hayır	2	6.25
Aile desteği	Aile üyelerinin ünite ile ilgili yaptığı destekler	“bizzat kendim gerekli araştırma yapmasına katıldım” “rapor hazırlamasına yardımcı olduk, beraber bir postacıdan bilgi alarak röportaj yaptık” “sınıf ve evimizin krokilerinin çiziminde yardımcı oldum”	Araştırma yardımı...	19	38.77
			Kroki	10	20.40
			Adres	5	10.20
			Yön	5	10.20
			Hayır	4	8.16
			Plan	3	6.12
Çevre tanıma	3	6.12			
Yararlanılan konular	Velilerin öğrencilerin yararlandığı konulara ilişkin görüşleri	“yönleri benden daha iyi bulur hale geldi” “yönler, sokak, cadde, mahalle, kroki çizimi yararları” “etrafi daha iyi tanıyarak bilinçli bakmaya başladı” “evimizin adresini kabataslak çizimlerle gösterebiliyor” “yönleri tanıdı, pusuladan yön bulmayı öğrendi”	Kroki	17	25.37
			Çevre tanıma	16	23.88
			Yön	14	20.89
			Adres	10	14.92
			Plan	7	10.44
			Ölçek	3	4.47
Yararlanılan kaynaklar	Velilerin gözlemine göre öğrencinin ünite boyunca yararlandığı kaynak listesi	“verilen ödevleri bizzat elimden geldiğince istediği yere götürerek canlı olarak görmesini sağladım” “evimizde bulunan ansiklopedi, dergi ve kitaplardan” “okul dergisi ve kitabı”	Ders kitabı	21	31.34
			Dergi	19	28.35
			Yardımcı kitap	15	22.38
			Ansiklopedi	12	17.91
Ek görüş	Velilerin ünite sürecine ilişkin önerileri	“araştırmaya yönelik ödevlerin sık sık verilmesi” “küme çalışmasının çocuğuma çok faydalı olduğunu düşünüyorum”	Araştırma	4	57.14
			Merak	3	42.86

Tablo 4.27’de üçüncü deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümü yer almaktadır.

Evde etkileşim sürecine yansıyan konular; “çevre tanıma” (f=16), “kroki” (f=11), “yönler” (f=8), “plan” (f=6) ünite içeriğine ilişkin ifadeler olurken, “ünite işleniş biçimi” (f=8) nin evde gündeme gelmesi yapılandırmacı öğretme öğrenme sürecinin eve olumlu yansımaları olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin duygularının değişimi velilerce, “heyecanı arttı” (f=10), “isteği arttı” (f=7), “çevre tanıma arzusu gelişti” (f=7), “daha etkin oldu” (f=3) olarak belirtilmiştir. Bu durum yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin değişimine olumlu katkı sağlaması olarak açıklanabilir.

Velilerin öğrencilerine sırasıyla “araştırmalarında destek sağlama” (f=19), “kroki çiziminde” (f=10), “adresi tanımlamada” (f=5), “yönleri belirleme” (f=5) konularında yardımlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle araştırmalarda yardım edilmesi işbirlikli grup araştırmasının BÜYÖ grubunda olduğu gibi olumlu şekilde eve yansımalarının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yer alan diğer gruplarda da gözlemlendiği gibi velilerin öğrencilerin ünitelerden yararlandığı konuları belirtirken ünite içeriğine uygun ifadeler kullandıkları anlaşılmıştır. Bu ifadeler, "kroki çizimi" (f=17), “çevre tanıma” (f=16), “yönler ve bulma yöntemleri” (f=14), “adres bilgisi” (f=10), “plan ve yararları” (f=7), “ölçek ve çeşitleri” şeklindedir.

Yararlanılan başlıca kaynaklar, “ders kitabı” (f=23), “dergi” (f=16), “yardımcı kitap” (f=13) ve “ansiklopedi” (f=9) olarak ifade edilmiştir. Bu durum diğer gruplarda da benzer sonuçları ifade etmiştir. Ünite içeriğinin evdeki kaynaklarla karşılanabildiği söylenebilir.

“Araştırma türü ödevler verilmesi”, “küme çalışmalarının yapılması” velilerin önerileri arasında yer almaktadır.

- 4- Geleneksel ünite ve geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanan grupta yer alan,
a) öğrencilerin,
b) velilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.28

**Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol
Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri**

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Dikkati çeken konular	Ünite sona erdiğinde öğrencide iz bırakan konular	“ölçek ve ölçek çeşitleri birazcık ilginç geldi” “nelerle yön bulacağımı” “plan nasıl çizilir” “hiçbir şeyi ilginç bulmadım”	Yön	17	33.33
			Ölçek	15	29.41
			Plan	8	15.68
			Kroki	6	11.74
			İlginç bulmadım	5	9.80
Zorlanılan konular	Üniteci süreci içinde öğrenme güçlüğü yaşanan konular	“ölçekler” “semt” “hiçbir konuda zorlanmadım” “ölçek ve çeşitleri oldu bir türlü aklım almadı”	Ölçek	23	57.50
			Zorlanmadım	7	17.70
			Plan	4	10.00
			Yön	4	10.00
			Kroki	2	5.00
Ek konu	Ünite içeriğine eklenmesi önerilen konular	“yakın çevremizden öğrenemediğim konu kalmadı” “ölçek, pusula ve yönleri daha değişik şekilde öğrenmek” “yönleri öğrenmek istiyorum” “yok”	Yok	13	36.11
			Ölçek	11	30.55
			Yönler	4	11.11
			Plan	4	11.11
			Kroki	4	11.11
Ünitenin diğer derslere katkısı	Sosyal bilgiler ünitesinin diğer derslerle ilişkisinin kurulması	“ünitede öğrendiklerim fen bilgisi dersine katkısı olabilir” “bence bütün derslere yardımcı olacak” “yani hayatımda” “fen bilgisi, matematik derslerinde yararlanıyorum”	Sosyal	12	37.50
			Fen	5	15.62
			Matematik	4	12.50
			Hayata	4	12.50
			Türkçe	3	9.37
			Sınavlara	2	6.25
			Üst sınıf	2	6.25

Tablo 4.28’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin alınan yazılı görüşlerinin çözümlemesi yer almaktadır.

Öğrencilerin dikkatini en çok “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=17) ardından “ölçek ve çeşitleri” (f=15) konusunun çektiği anlaşılmaktadır. Üçüncü sırada “plan ve çeşitleri” (f=8), dördüncü sırada “kroki” (f=6) konusu yer almaktadır. Deney gruplarında olduğu gibi kontrol grubunda da ünitenin temel konuları öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Kontrol grubunda yer alan beş öğrenci ise kendilerine üniteye ilginç gelen konu olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin üniteye zorlandıkları temel konu “ölçek ve çeşitleri”(f=23) dir. Ardından “plan” (f=4) ve “yön” (f=4) konuları yer almaktadır. Ölçek ve çeşitleri konusunun matematik dersinin bir bilinmeyenli denklem çözebilme ve uzunluk ölçülerini kavrayabilme hedefleri ile yakından ilişkilidir. Matematik dersinde ifade edilen hedefleri kazanamayan öğrencilerin sosyal bilgiler ünitesinde belirtilen konuda zorlanmaları doğal bir sonuç olarak açıklanabilir. Zorlanılan konuların ilk sırasında diğer araştırma gruplarında olduğu gibi ölçek konusunun gelmesi matematiğe yönelik oluşan olumsuz tutum ile de açıklanabilir.

Öğrencilerin ünite içeriğine eklenmesi önerilen konular “ölçek” (f=11), “yönler”(f=4), “plan” (f=4), “kroki” (f=4) olduğu anlaşılmaktadır. Eklenmesi önerilen konuların aynı zamanda zorlanılan konular olması benzer özellikteki konuların ünite sonunda öğrencilerce öğrenilmediğinin göstergesi olduğu söylenebilir. Bu durumu son test başarı puanları da doğrulamaktadır.

Ünitenin diğer derslere olan katkısına yönelik olarak sorulan soruya “fen bilgisi” (f=5), “matematik” (f=4), “Türkçe” (f=3) derslerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin üniteyi sadece “sosyal bilgiler” dersi ile ilişkilendirdikleri (f=12) söylenebilir. İlköğretim okulu programında ilk üç yılda hayat bilgisi, dördüncü ve beşinci yılda fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri mihver (odak) ders olarak tanımlanmaktadır. Bu derslerin diğer derslerle bağlantılı olarak işlenmesi önerilmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilköğretim programınca öngörülen mihver derslerin amacına yeterince ulaşmadıkları ifade edilebilir.

Tablo 4.29
Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol
Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçları

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Duygu	Ünite süreci hangi duyguların oluşumuna neden oldu	“çevre ile bağlantısını kurdum” “çok güzeldi güzel şeyler öğrendim” “yaşamadım”	Çevre	4	44.44
			Yaşamadım	2	22.22
			Güzel	2	22.22
			Eğlenme	1	11.11
Zor-kolay	Ünitede zorlanılan veya kolay olduğu ifade edilen konular	“ölçeklerde zorlandım” zorlanmadım” “kroki ve plan kolaydı” “hepsi kolaydı”	<u>Zor</u>		
			Ölçek	4	28.57
			Yön	1	7.14
			Tüm ünite	1	7.14
			<u>Kolay</u>		
			Hepsi	4	28.57
			Yön	2	14.28
Plan	1	7.14			
kroki	1	7.14			
Araştırma	Araştırma yapmanın oluşturduğu duygu	“araştırma ödevi almadım” “araştırma yapmak iyi bir şey” “bilgi öğrendim”	Yapmayan	5	62.50
			İyi duygu	3	37.50
Oturma düzeni	Küme ve geleneksel oturma biçimine ilişkin görüşler	“küme şeklinde, arkadaşlarla kolay ilişki kurardık” “benim için fark etmez”	Küme	9	81.81
			Fark etmez	1	9.09
			Sıra	1	9.09
Derslerle bağlantı	Ünite konularının hangi derslerle bağlantısının kurulduğunun belirtilmesi	“her ders olabilir” “sadece fen bilgisi” “fen bilgisi, matematik”	Fen	4	36.36
			Matematik	3	27.27
			Türkçe	2	18.18
			Her ders	2	18.18
Yaşama katkı	Öğrenilenlerin yaşamda uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin yargı	“evimizin yerini kroki ve planda tarif ederken” “çevre ile ilişki” “yönlerde, gece kutup yıldızında”	Yön	5	45.45
			Çevre	2	18.18
			Kroki	2	18.18
			Plan	2	18.18

Tablo 4.29’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşme sonuçlarının çözümlenmesi yer almaktadır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bir bölümü, “çevre ile bağlantı kurdum” (f=4), “güzel duygular oluştu” (f=2) şeklinde olumlu duygular yansıtırken, bir bölümünün de “hiçbir duygu oluşmadı” (f=2) şeklinde olumsuz duygu yansıttıkları gözlenmiştir.

Ünitede zorlanılan konunun başında “ölçek ve çeşitleri” (f=4) konusunun gelmesi yazılı olarak alınan görüşleri destekler niteliktedir.

Araştırma yapmak nasıl bir duygu sorusuna verilen yanıtlarda “araştırma yapmadım” (f=5) ifadesi geleneksel öğretim sürecinin doğal sonucu olduğu iddia edilebilir. Olumlu görüş belirtenlerin ise “iyi duygu” (f=3) oranı diğer araştırma gruplarının gerisinde bir oran oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunda öğrencilerin sıra şeklinde oturmalarına rağmen görüşmeye katılanların büyük çoğunluğu (f=9) “küme” şeklinde oturmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda küme biçiminde oturma şeklinin öğrenciler arasında benimsenen ve etkileşim sürecini destekleyen bir öge olduğu ileri sürülebilir.

Kontrol grubu öğrencileri ünitenin diğer derslerle bağlantısını “fen bilgisi” (f=4), “matematik” (f=3), “Türkçe” (f=2), “her ders” (f=2) şeklinde ifade etmeleri geleneksel öğretim grubunda yer almalarına rağmen az da olsa diğer derslerle bağlantı kurabildikleri ileri sürülebilir.

Tablo 4.30
Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim Sürecinin Uygulandığı Kontrol
Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerinin Ünite Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Tanım	Örnek Cümleler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Evde etkileşim	Ünite içeriğinin ev yaşamına yansımaları	“yönler ve kroki hakkında konuşmalar yaptı” “cadde, sokak, bulvarların oluşması hakkında bilgileri aktardı” “ölçek ve çeşitleri” “mahallenin krokisini çizmeye kalkıştı”	Yön	10	28.57
			Yakın çevre birimleri.....	9	25.71
			Kroki	6	17.14
			Adres	4	11.42
			Plan	3	8.57
			Ölçek	3	8.57
Duyguların değişimi	Ünite sürecinde velinin öğrencide gözlediği duygusal farklılık	“bütün aile bireyleri ile çevremizle ilgili konuşmalar yapıp, bilgi sahibi olmaya çalıştı” “gözlemedim” “sokak, cadde, mahalle hakkında bilinçlendiğini gördüm”	Hayır	9	40.90
			Heyecan	7	31.81
			Çevre tanıma	4	18.18
			İstekli	2	9.09
Aile desteği	Aile üyelerinin ünite ile ilgili yaptığı destekler	“öğretmeni araştırma konuları vermişti, bende tek tek ansiklopediden buldum ve özet çıkardım, o da arkadaşlarıyla birlikte yazdı” “okuldan geldikten sonra işlediği konuları tekrar ettirdim” “ölçek ve çeşitleri konusunda yardım ettim”	Soru-yanıt Yardımcı kitaplar....	17	60.71
			Çevre inceleme	5	17.85
			Tekrar	2	7.14
			Hayır	2	7.14
				2	7.14
Yararlanılan konular	Velilerin öğrencilerin yararlandığı konulara ilişkin görüşleri	“çocuğum, kroki, ölçek pusula ve yönlerden yararlandı” “çevremizde en azından ikamet ettiği cadde, sokak ve apartmanları tanıma fırsatı buldu” “kroki, plan ve ölçeğin ne olduğunu”	Yön	11	23.40
			Çevre tanıma	10	21.27
			Kroki	9	19.14
			Ölçek	7	14.89
			Plan	6	12.76
			Adres	4	8.51
Yararlanılan kaynaklar	Velilerin gözlemine göre öğrencinin ünite boyunca yararlandığı kaynak listesi	“kitaptan, mutlu dergisinden, evde bulunan ansiklopedilerden yararlandı” “temel dersler, mutlu dergisi” “dergi ve yardımcı kitaplardan yararlandı”	Ders kitabı	20	33.89
			Dergi	17	28.81
			Yardımcı kitap	15	25.42
			Ansiklopedi	7	11.86
Ek görüş	Velilerin ünite sürecine ilişkin önerileri	“günlük hayata yönelik konular olsun” “eve gelince tekrar etsin”	Günlük yaşam	3	60
			Tekrar	2	40

Tablo 4.30’da kontrol grubu velilerinin ünite sürecine ilişkin görüşlerinin çözümlenmeleri yer almaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin velileriyle evde “yönler ve yön bulma yöntemleri” (f=10), “yakın çevreye ait yerleşim birimleri” (f=9) “kroki (f=6), “adres” (f=4) konularıyla etkileşime girdikleri anlaşılmaktadır. Anılan konular geleneksel ünite süreci içinde işlenen konuları içermektedir.

Öğrencilerinin “duygularının farklılaşmadığını” dokuz veli (f=9) ifade etmiştir. Olumlu değişim olarak tanımlayacağımız; “heyecan” (f=7), “çevre tanıma çabası” (f=4), “istekliliğin artması” (f=2) şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer gruplara göre kontrol grubu velilerinin daha az sıklıkla olumlu duygu belirttikleri anlaşılmaktadır.

Velilere evde çocuklarına sağladıkları katkılar sorulduğunda, “üniteye ilişkin soruları yanıtlama” (f=17) ifadesini yazmışlardır. Öğrenci ile birlikte “çevre inceleme” gibi ev dışı etkinliklerin (f=2) sınırlı oranda gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ünite sürecinde öğrencilerin genellikle yazılı ev ödevleriyle sınırlandırıldıkları söylenebilir.

Kontrol grubunda öğrencilerin üniteye yararlandığı konuların velilerce ifade edildiği terimler incelendiğinde ünite içeriğinin tamamının velilerin görüşlerine yansıdığı söylenebilir.

Üniteye öğrencilerin yararlandığı başlıca kaynakların sırasıyla, “ders kitabı” (f=20), “dergi” (f=17), “yardımcı kitaplar” (f=15) ve “ansiklopediler” (f=7), olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum diğer gruplarda olduğu gibi evde bulunan kaynaklarla yetinildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Velilerin önerileri incelendiğinde, “içeriğin günlük yaşama uygun olarak seçilmesi” ve “okulda çalışılan konuların öğrencilerce evde de tekrar” edilmesinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma sürecine yönelik öğrenci ve velilerden elde edilen görüşlerin sıklık ve yüzde oranları, tema ve kodlar başlığı altında dört grupta aynı anda karşılaştırılma yapılabilecek biçimde örgütlenecek özet tablo halinde sunulmuş ardından yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4. 31
Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Özet

Tema	BÜYÖ			BÜĞÖ			GÜYÖ			GÖ		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Dikkati çeken konular	Yön	16	23.88									
	Ölçek	15	22.38									
	Çevre	8	11.94	Yön	15	26.31	Yön	26	40.00	Yön	17	33.33
	Kroki	7	10.44	Ölçek	15	26.31	Ölçek	19	29.23	Ölçek	15	29.41
	Postacı	6	8.95	Kroki	15	26.31	Kroki	9	13.84	Plan	8	15.68
	Plan	5	7.46	Plan	9	15.78	Plan	6	9.23	Kroki	6	11.74
	Müzik	3	4.47	Çevre	3	5.26	Adres	3	4.61	İlbulmadım	5	9.80
	Halk oy	3	4.47				İlbulmadım	2	3.07			
	Bütün ünt	2	2.98									
	İlbulmadım	2	2.98									
Zorlanılan konular	Ölçek	12	30.00	Ölçek	14	40.00	Ölçek	18	35.29	Ölçek	23	57.50
	Zorladım	12	30.00	Zorladım	11	31.42	Zorlandım	10	19.60	Zorlandım	7	17.70
	Yön	6	15.00	Kroki	6	17.14	Kroki	8	15.68	Plan	4	10.00
	Plan	5	12.50	Plan	2	5.71	Plan	7	13.72	Yön	4	10.00
	Kroki	5	12.50	Yön	2	5.71	Yön	4	7.84	Kroki	2	5.00
							Adres	2	3.92			
Ek konu	Yok	10	47.61	Yok	15	62.50				Yok	13	36.11
	Ölçek	3	14.28	Kroki	4	16.66	Yok	17	89.47	Ölçek	11	30.55
	Plan	2	9.52	Hrt. çizme	3	12.50	Yön	2	9.52	Yönler	4	11.11
	Çevre kor	2	9.52	Ölçek	2	8.33	Hrt bilgisi	2	9.52	Plan	4	11.11
	Müzik	2	9.52							Kroki	4	11.11
	Halk oyun	2	9.52									
Ünitenin diğer derslere katkısı	Fen	17	30.90									
	Matematik	9	16.36	Matematik	18	37.50	Fen	10	25.00	Sosyal	12	37.50
	Sosyal	8	14.54	Bütters	8	16.66	Matematik	9	22.50	Fen	5	15.62
	Türkçe	8	14.54	Sosyal	7	14.58	Türkçe	7	17.50	Matematik	4	12.50
	Bütters	6	10.90	Fen	6	12.50	Sosyal	7	17.50	Hayata	4	12.50
	Müzik	3	5.45	Türkçe	6	12.50	Bütters	7	17.50	Türkçe	3	9.37
	Üst sınıf	2	3.63	Üst sınıf	3	6.25				Sınavlar	2	6.25
	Resim	2	3.63							Üst sınıf	2	6.25

Tablo 4.31’de araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ünite sürecinde dikkati çeken konuların neler olduğu sorusuna araştırmaya katılan tüm gruplarda birinci sırada “yön ve yön bulma yöntemleri” konusu ilk sırada yer alırken ikinci sırada “ölçek ve çeşitleri “ konusu yer almıştır. İki konunun ifade edilmesinde en yüksek orana (%69) GÜYÖ grubunda rastlanmıştır. İkinci sırada GÖ grubunda (%63), üçüncü sırada BÜGÖ grubunda (%52), en düşük oran ise BÜYÖ grubunda gözlenmiştir (%46). BÜYÖ grubu dışındaki grupların geleneksel ünite içeriği dışında konu önermedikleri anlaşılmaktadır. BÜGÖ grubunun geleneksel ünite içeriğinden farklı konu adı belirtmemiş olması bu grupta uygulanan geleneksel öğretim sürecinin etkisi ile açıklanabilir. Bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim uyumu nedeniyle BÜYÖ grubu öğrencilerin diğer disiplin alanlarına yönelik sunulan içerikten etkilendikleri söylenebilir.

Öğrencilerin zorlandıkları konuların neler olduğuna yönelik soruya verdikleri yanıtların gruplar arasındaki dağılımı incelendiğinde, ilk sırada “ölçek ve çeşitleri” konusunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu oran (%57) ile en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci sırada BÜGÖ grubu gelmektedir (%40). Üçüncü sırada GÜYÖ grubu (%35), son olarak BÜYÖ grubunun (%30) en düşük orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel öğretim temelli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematik becerilerini kazandırmada yeterli olmadığı söylenebilir. Ünite “zorlanmadığını” belirtenlerin oranı BÜYÖ grubunda (%30), BÜGÖ grubunda (%31) iken, GÜYÖ grubunda (%20), GÖ grubunda (%18) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, bütünleştirilmiş ünite içeriğinin öğrenciler üzerinde içerik baskısını azaltmasının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir.

Ünite içeriğine eklenmesini istediğiniz konular sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde “yok” şeklinde görüş belirtenlerin oranı en yüksek GÜYÖ grubunda olduğu anlaşılmaktadır (%90). İkinci sırada en yüksek orana BÜGÖ grubunda (%63), üçüncü sıradaki orana ise BÜYÖ grubunda (%48) rastlanmaktadır. En düşük orana ise geleneksel öğretim ve geleneksel programın uygulandığı kontrol grubu sahiptir (%36). Eklenmesi istenen konularda BÜYÖ grubu öğrencilerinin önerdikleri konuların geleneksel ünite içeriğinden farklı olduğu, bütünleştirilmiş üniteye uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Ünitenin diğer derslere katkısına yönelik verilen yanıtlar incelendiğinde, GÖ grubu öğrencileri yüksek bir oranla (%38) “sosyal bilgiler” dersi açıklamasını yapmışlardır. Araştırma kapsamında yer alan diğer gruplarda sosyal bilgiler dersini açıklama oranları GÜYÖ grubunda (%18), BÜYÖ ve BÜGÖ gruplarında aynı oranda (%15) olduğu anlaşılmıştır. Bütünleştirilmiş ünite yapısı ile öğrencilerin disiplinler arası bağ kurma becerilerini kazanması hedeflenmektedir. Bu bağın BÜYÖ ve BÜGÖ gruplarında kurulduğu ileri sürülebilir. GÜYÖ grubunda farklı derslerin ifade edilmesi yapılandırıcı öğretim sürecinde uygulanan işbirlikli grup araştırması ve öğretimsel işlerin disiplinler arası bağlantı kurmada yardımcı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 32

Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşme Sonuçlarını Yansıtan Özet

Tema	BÜYÖ			BÜĞÖ			GÜYÖ			GÖ		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Duygu	Güzel İlginç Paylaşım Atılganlık	6 4 2 1	42.85 28.57 14.28 7.14	Hoşlanma Güzduyg Çevduyarlı	8 4 1	61.53 30.76 7.69	Güzeluduyg Stres Hırslanma Sorumluluk	7 1 1 1	63.63 9.09 9.09 9.09	Çevre Yaşamadım Güzel Eğlenme	4 2 2 1	44.44 22.22 22.22 11.11
Zor-kolay	Zor Yön Ölçek Kolay Hepsi Çevre tanıma Kroki	2 1 6 4 1	14.28 7.14 42.85 28.57 7.14	Zor Ölçek Kroki Kolay Hepsi	4 1 7	33.33 8.33 58.33	Zor Ölçek Kolay Hepsi Kroki Plan	6 2 2 1	54.54 18.18 18.18 9.09	Zor Ölçek Yön Tüm ünite Kolay Hepsi Yön Plan kroki	4 1 1 4 2 1 1	28.57 7.14 7.14 28.57 14.28 7.14 7.14
Araştırma	Çok güzel Dayanışma Bilgi artışı Kolay	8 1 1 1	72.72 9.09 9.09 9.09	Güzel Zevkli Güven	6 4 1	54.54 36.36 9.09	Heyecan Güzel Stres Hırslanma Rahatlama Sorumluluk	4 3 1 1 1 1	33.33 25.00 8.33 8.33 8.33	Yapmayan İyi duygu	5 3	62.50 37.50
Sunu	Heyecan Güzel Yetişkin hissi	5 5 1	45.45 45.45 9.09				Güzel Öğretmehissi Yetişkin hissi Heyecan Gurur	5 5 1 1 1	38.46 38.46 7.69 7.69 7.69			
Değerlendirme	İyi etki Yansızlık Heyecan Sevinç Bağlar güçl	6 2 1 1 1	54.54 18.18 9.09 9.09 9.09				Güzel Zevk Sevinç	6 1 1	75.00 12.50 12.50			
Öğretim süreci	Küme Birlikte	10 1	90.91 9.09				Birlikte Küme Öğretmen	5 4 1	50 40 10			
Oturma düzeni	Küme	11	100	Küme Farketmez	10 1	90.90 9.09	Küme Sıra	9 1	90 10	Küme Fark etmez Sıra	9 1 1	81.81 9.09 9.09
Derslerle bağlantı	Matematik Fen Türkçe Müzik Tüm ders Halk oyunu Resim Hayat	11 8 7 5 2 1 1 1	30.55 22.22 19.44 13.88 5.55 2.77 2.77 2.77	Matematik Fen Müzik Resim Bütünders Türkçe Beden eğit	7 5 4 3 3 2 1	28 20 16 12 12 8 4	Matematik Fen Türkçe Çevre Hayat	8 3 3 1 1	50.00 18.75 18.75 6.25 6.25	Fen Matematik Türkçe Her ders	4 3 2 2	36.36 27.27 18.18 18.18
Yaşama katkı	Günyaşam Ölçek Yön Kroki Afiş Mimari Plan Maket yap Eleştirebeceri Çevre tanıma	3 3 3 2 1 1 1 1 1 1	16.66 16.66 16.66 11.11 5.55 5.55 5.55 5.55 5.55 5.55	Kroki Plan Günlük yaşam Harita Ölçek Müzik Resim	8 2 2 1 1 1 1 1	50 12.5 12.5 6.25 6.25 6.25 6.25	Yön Çevre tanıma Kroki Plan Ölçek	6 5 4 4 1	30 25 20 20 10	Yön Çevre Kroki Plan	5 2 2 2	45.45 18.18 18.18 18.18

Tablo 4.32’de öğrencilerin ünite sürecine ilişkin görüşme sonuçları yer almaktadır.

Ünitenin hemen hemen görüşülen bütün öğrencilerde olumlu duygu yarattığı söylenebilir. Ancak GÜYÖ grubunda bir öğrencinin ünite sürecinin kendinde “stres” yarattığını, bunun nedeni kendisine sorulduğunda “biz öğretmen değiliz, ders anlatamayız” yanıtını vermiştir. GÖ grubunda görüşülen iki öğrenci ise, kendilerinde hiçbir duygunun gelişmediğini belirtmişlerdir.

Ünitede zorlandığınız veya kolay olan yerleri neresiydi sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, “ölçek ve çeşitleri” konusunun ilk sırayı aldığı gözlenmektedir. Zorlanmanın en az olduğu grubun BÜYÖ grubunun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum aynı zamanda yazılı görüşme sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ünitenin “kolaylığına” yönelik belirtilen oranlar incelendiğinde, BÜYÖ grubunun büyük çoğunluğu (%78) ünitenin kendilerine kolay geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar düşünüldüğünde bu durum nitel verileri desteklemektedir.

Deney gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma yapmaları sonucu kendilerinde olumlu duygu oluştuğunu belirten ifade kullandıkları anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bulunanların sadece (%38) oranında olumlu duygu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma yapmadık, araştırma ödevi almadık ifadesinin oranı (%62) olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin araştırma ödevi sınırlı oranda almaları sonucu böyle ifade kullandıkları ileri sürülebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli etkinliklerde öğrencinin araştırma incelemeler yapması, etkin katılım sürecini yaşaması olumlu duyguların gelişimini desteklemiş olabilir.

Yapılandırmacı öğretim sürecinin bir parçası olan sunum yapma hem BÜYÖ hem de GÜYÖ grubu öğrencilerinde mutluluk hissi yaratmasının nedeni olarak gösterilebilir.

BÜYÖ ve GÜYÖ grubu öğrencilerinin akranlarınca değerlendirilmesi hoşnutlukla karşılandığı verilen ifadelerle yönelik kodlardan anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa uygun akran değerlendirme sürecinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ifade edilebilir.

Öğretim sürecinin “işbirlikli araştırma grupları” şeklinde oluşmasının istenmesi BÜYÖ grubunda (%90) iken, GÜYÖ grubunda bu oran (%40) olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grupta da yapılandırmacı öğretim süreci izlenmesine rağmen BÜYÖ grubunda işbirlikli araştırma grubunun daha fazla talep görmesi bütünleştirilmiş programın sağladığı seçimlik araştırma konularının varlığı ve programın esnekliğinden kaynaklanmış olabilir.

Deney süresince oturma düzeni GÖ grubunda arka arkaya sıralar şeklinde olmuştur. Üç deney grubunda ise küme biçiminde oturma düzeni uygulanmıştır. Küme şeklinde oturma düzeninin yüzyüze etkileşimi kolaylaştırması, ortak çalışmalar için uygun ortam yaratması nedeniyle görüşmeye katılan öğrencilerin tamamına yakını küme biçiminde oturmak istediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme sürecinde ünitenin diğer derslerle bağlantısı sorulduğunda BÜYÖ ve BÜGÖ grubunda yer alan öğrencilerin GÜYÖ ve GÖ grubu öğrencilerinden farklı dersleri ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerden yazılı olarak alınan görüşleriyle tutarlı bir sonucu yansıtmaktadır. Bütünleştirilmiş programın öğrencilerin disiplinler arası bağ kurma sürecine katkı sağladığının bir göstergesi olduğu kabul edilebilir.

Ünitenin yaşama sağlayacağı katkılar sorulduğunda, BÜYÖ ve BÜGÖ grubu öğrencilerinin GÜYÖ ve GÖ grubu öğrencilerinden farklı alanları işaret etmişlerdir. Ünite içeriğinin yapısı öğrencilerin bilgiyi transfer etmeleri ve yansıtma rollerinde önemli bir role sahiptir. İçeriğin disiplinler arası oluşturulması gerçek yaşamla bağ kurma sürecini desteklediği söylenebilir.

Tablo 4. 33
Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Velilerin Ünite Sürecine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Özet

Tema	BÜYÖ			BÜĞÖ			GÜYÖ			GÖ		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Evde etkileşim	Yakın çevre	11	29.72									
	Ölçek	5	13.51	Çevretanım	12	33.33	Çevre tanı	6	30.76	Yön	10	28.57
	Ünite ödevi	4	10.81	Kroki	7	19.44	Kroki	11	21.15	Yakçevbil	9	25.71
	Bahsetmedi	4	10.81	Yön	5	13.88	Yön	8	15.38	Kroki	6	17.14
	Yön	3	8.10	Plan	5	13.88	Ün iş biçim	8	15.38	Adres	4	11.42
	Adres	3	8.10	Ölçek	5	13.88	Plan	6	11.53	Plan	3	8.57
	Kroki	3	8.10	Hayır	2	5.55	Ölçek	3	5.76	Ölçek	3	8.57
	Plan	2	5.40									
	Küme çalış	2	5.40									
Duygu- ların değişimi	Heyecan	10	32.25	İstekli	6	27.27	Heyecan	10	31.25			
	Grupheyecanı	5	16.12	Heyecanlı	5	22.72	İstek	7	21.87	Hayır	9	40.90
	Hayır	5	16.12	Sevgi	3	13.63	Çevre tanı	7	21.87	Heyecan	7	31.81
	İstekli	4	12.90	Çevre tanım	3	13.63	Yön	3	9.37	Çevretanım	4	18.18
	Plan çalışma	3	9.67	Hayır	3	13.63	Aktif	3	9.37	İstekli	2	9.09
	Çevre tanı	2	6.45	Sorumluluk	2	9.09	Hayır	2	6.25			
	Okusevgi	2	6.45									
Aile desteği	Araştırmayard	17	54.83	Dersçalışma	17	48.57	Araş yard	19	38.77	Soru-yanıt	17	60.71
	Çevre tanıma	3	9.67	Kroki	6	17.14	Kroki	10	20.40	Yardkitap	5	17.85
	Yön	3	9.67	Yön	4	11.42	Adres	5	10.20	Çevre incele	2	7.14
	Kroki	2	6.45	Hayır	4	11.42	Yön	5	10.20	Tekrar	2	7.14
	Maket yapımı	2	6.45	Ölçek	2	5.71	Hayır	4	8.16	Hayır	2	7.14
	Paraşüt yapımı	2	6.45	Çevre tanım	2	5.71	Plan	3	6.12			
	Hayır	2	6.45				Çevretan	3	6.12			
Yararlan- dığı konular	Ölçek	11	26.19	Kroki	10	21.73	Kroki	17	25.37	Yön	11	23.40
	Yön	10	23.80	Yön	9	19.56	Çevre tanı	16	23.88	Çevretanım	10	21.27
	Kroki	7	16.66	Çevre tanım	8	17.39	Yön	14	20.89	Kroki	9	19.14
	Yakın çevre	6	14.28	Ölçek	8	17.39	Adres	10	14.92	Ölçek	7	14.89
	Plan	3	7.14	Adres	6	13.04	Plan	7	10.44	Plan	6	12.76
	Adres	3	7.14	Plan	5	10.86	Ölçek	3	4.47	Adres	4	8.51
	Harita	2	4.76									
Yararlanı- lan kaynaklar	Ders kitabı	21	33.33	Ders kitabı	23	37.70	Ders kitabı	21	31.34	Ders kitabı	20	33.89
	Dergi	15	23.80	Dergi	16	26.22	Dergi	19	28.35	Dergi	17	28.81
	Ansiklopedi	11	17.46	Yardımoıkıt	13	21.31	Yard kit	15	22.38	Yardkitap	15	25.42
	Yardımoıkıt	10	15.87	Ansiklopedi	9	14.75	Ansiklopedi	12	17.91	Ansiklopedi	7	11.86
	İnternet	3	4.76									
	Postane gözle	3	4.76									
Ek görüş	Araştırma	2	50	Araştırma	2	50	Araştırma	4	57.14	Günlükyaşam	3	60
	Günlük yaşam	2	50	Merak	2	50	Merak	3	42.86	Tekrar	2	40

Tablo 4.33'te öğrenci velilerinin ünite sürecine ilişkin görüşleri tema ve kodlar kullanılarak verilmiştir.

Velilerin ünite süresince öğrencileri ile etkileşime girdikleri konuları belirtirken genellikle ünite içeriğine yönelik ifadeler kullandıkları anlaşılmaktadır. GÜYÖ grubundaki velilerin sekizi ünitenin işleniş biçiminin evde konuşulmuş olmasını belirtmeleri yapılandırmacı yaklaşımın veli öğrenci işbirliğini sağlamasının bir sonucu olarak gösterilebilir. BÜYÖ grubunda iki velinin yeni uygulanan sürecin evde konuşulduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin evlerinde yeni uygulanan öğretim sürecinden bahsetmemiş olmalarından veya velilerin yeni öğretim sürecini doğal bir farklılık olarak görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Ünite süresince öğrencilerinde “duygusal değişimin olmadığını” ifade etme oranı GÜYÖ grubunda (%6), BÜGÖ grubunda (%13), BÜYÖ grubunda (%16), olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu oranın en yüksek düzeyde olduğu (%41) gözlenmektedir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ve bütünleştirilmiş ünite yapısının olumlu duyguların değişimini yansıttığı ifade edilebilir. Benzer sonuçlara öğrenmeye karşı tutum ve akademik özgüven puanlarında yaşandığı önceki paragraflardan da anlaşılmaktadır.

Ailenin öğrencilere desteğinde BÜYÖ grubunda “araştırmalarda yardım etme” en yüksek orana (%55) sahip olduğu anlaşılmaktadır. GÜYÖ grubunda bu oran (%39) olduğu anlaşılmıştır. İşbirlikli araştırma grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden yardım istemesi sonucu veli öğrenci etkileşiminin sağlandığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan gruplardaki velilerin benzer biçimde yararlanılan konular sorusuna geleneksel ünite içeriğinde yer alan konuların listesini ifade ettikleri gözlenmektedir.

Yararlanılan kaynaklar listesine yönelik verilen yanıtlar incelendiğinde, sadece BÜYÖ grubunda “internet araştırması” ve “postane gözlemi” ifadelerinin farklı olduğu anlaşılmıştır. BÜYÖ grubunda yer alan öğrencilerin araştırma inceleme konularının grup halinde çalışmasının bir sonucunu yansıtmaktadır.

Velilerin sınırlı oran da olsa ek görüş belirttikleri gözlenmiştir. Ancak, BÜYÖ, BÜGÖ, GÜYÖ gruplarında yer alan velilerin araştırma ödevinin verilmesini önermeleri yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci ve velilerce benimsendiğinin göstergesi olabilir.

BÖLÜM V

Bu bölümde elde edilen bulgular ve yorumlar sonunda ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Araştırmada denenceler ve alt problemlere yönelik ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1- Grupların başarılarının karşılaştırılması sonucunda; Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımaya dayalı öğretim öğrenme etkinliklerinin birlikte uygulandığı birinci deney grubunun, kontrol grubu olan Geleneksel Ünite ve Geleneksel Öğretim grubuna, ikinci deney grubu olan Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretim grubu ve üçüncü deney grubu olan Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. İkinci deney grubu olan Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretim grubu ile üçüncü deney grubu olan Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grupları arasında başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubu olan Geleneksel Öğretim grubu ile üç deney grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı yaklaşımın birlikte uygulanması başarı üzerinde en üst düzeyde gelişim sağlamaktadır.

2- Öğrenmeye karşı tutumların gelişiminde Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu ile Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha etkilidir. Deney grupları arasında yer alan Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu ile kontrol grubu olan Geleneksel Öğretim grubu arasında ve deney grupları arasında anlamlı fark

gözlenmemiştir. Öğrenmeye karşı tutumların gelişiminde bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkilidir.

3- Araştırma sürecinde deney gruplarında akademik özgüven düzeyinde anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı düzeyde artış gözlenmemiştir. Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu ile Bütünleştirilmiş Ünite ve Geleneksel Öğretim grubu Kontrol Grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Deney grupları arasında yer alan Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Akademik özgüvenin gelişiminde bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim daha etkilidir.

Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan öğrenme düzeyi, öğrenmeye karşı tutum ve akademik özgüven'e yönelik nicel olarak elde edilen veriler gözden geçirildiğinde; ünitelerin bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı öğretim sürecini birlikte içerecek şekilde düzenlenmesi bilişsel ve duyuşsal ürünlerin gelişiminde daha fazla etkili olmaktadır.

Araştırmada ünite sürecine yönelik yazılı ve sözlü görüşme ile elde edilen veriler incelendiğinde aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır:

4- Öğrencilerin ünite sürecine ilişkin temalara yönelik yazılı alınan görüşleri sonunda Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan program ve öğretim sürecinden memnun oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin temalara verdikleri yanıtlar, hem bütünleştirilmiş ünite yapısı hem de yapılandırmacı öğretim sürecinin öğrencilerin programda belirlenen hedefleri kazanmada etkili olduğunu göstermektedir.

5- Ünite sürecine yönelik görüşme sonuçları yazılı olarak alınan görüşleri destekler niteliktedir. Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı öğretim grubu öğrencilerinin uygulanan öğretim sürecinden mutlu oldukları, gerçek yaşam koşullarına bilgiyi transfer ettikleri, arkadaşları ile etkileşime girmekten,

arkadaşlarınca değerlendirilmekten hoşnut oldukları son olarak bütünleştirme yaklaşımına uygun olarak diğer derslerle bağlantı kurabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerden alınan görüşlerden elde edilen bulgulara göre, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikte uygulanması bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin kazanılmasında etkili olduğu anlaşılmıştır.

6- Velilerin ünite sürecine yönelik alınan görüşleri incelendiğinde, Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu ile Geleneksel Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim grubu velilerinin ünitenin işleniş yöntemindeki farklılığı algıladıkları anlaşılmıştır. Yapılandırmacı öğretim etkinlikleri ailelerin öğrencilere desteğini arttırmaktadır.

Ünite sürecine yönelik elde edilen nitel veriler incelendiğinde, Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim süreci öğrenci ve velilerin olumlu duygular geliştirmesini sağlamıştır. Nicel verilerde olduğu gibi nitel verilerde de bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin birlikteliği araştırma kapsamında ele alınan hedef davranışların kazanılmasında uygun bir yapı oluşturmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmada, bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin ayrı ayrı uygulanması başarı, tutum, akademik özgüven üzerinde olumlu sonuç vermesine rağmen, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerinin birlikte uygulandığında sağladığı etkiye ulaşamamıştır.

Zorillo (2002) sosyal bilgiler ünitesi oluşturulurken bütünleştirmeyi gerekli görmektedir. Hege (1996) ise yapılandırmacı öğretim sürecinin öncelikle fen matematik alanlarında yaygınlık kazandığını sosyal alanlarda öğretmen merkezli öğretim sürecinin devam ettiğini belirtmiştir. Araştırma sosyal bilgiler dersi temelinde gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacı öğretim etkinlikleri birlikte sosyal bilgiler dersi merkezli tema etrafında gerçekleştirildiğinde; başarı, tutum, akademik özgüven üzerinde etkili sonuç verdiği gözlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikte denenmesinden alınan bu sonuçlar Zorillo (2002)'nin görüşlerini destekler niteliktedir.

Bütünleştirilmiş programın etkililiğine yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bütünleştirilmiş program ilköğretimden yüksek öğretim düzeyine kadar başarı ile uygulanmaktadır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi düzeyinde denenmiş ve bütünleştirilmiş programın etkili olduğu anlaşılmıştır. Bütünleştirilmiş programın etkililiğine yönelik çeşitli okul ve sınıf düzeylerinde Levin (1995), Wright., Sorrels ve Granby (1995), Kieffer (1996), Ford (2000) tarafından yapılan çalışmalarda bütünleştirilmiş programın etkili olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada denenen bir başka değişken yapılandırmacı yaklaşımın başarı üzerindeki etkililiğidir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim sürecinin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde olumlu etki yaptığı çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Castori ve Potter (1996), Lord (1999), Golden (2001),

Glover (2002) yapılandırmacı öğretim sürecinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yaptığını tespit etmişlerdir. İlgili çalışmaları başarıya yönelik olarak bu araştırma sonuçları da desteklemektedir.

Bütünleştirilmiş programda olduğu gibi yapılandırmacı öğretim sürecinin de çeşitli sınıf düzeylerinde başarıyla uygulandığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Moussiaux ve Norman (1996) ilköğretim ve lise düzeyinde yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulanma oranlarını belirlemişlerdir. İlköğretimden lise düzeyine geçildikçe azalan oranda da olsa yapılandırmacı öğretim sürecinin yaygınlık kazandığını belirtmişlerdir. Araştırmada ilköğretim düzeyinin seçilmiş olmasının yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulanması için uygun ortam oluşturduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma sıklığını Fauts., Abbott ve Baker (2003) ilköğretim ve lise düzeylerinde çeşitli okullardaki öğretim sürecini gözlemişler tamamen yapılandırmacı denecek etkinliklerin %17 oranında olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşımı en çok uygulayan okulların bütünleştirilmiş program uygulayan okullar olması bütünleştirme ile yapılandırmacı yaklaşımın birbirini tamamladığının göstergesi olabilir. Araştırmada başarı, tutum ve akademik özgüven düzeyinde en yüksek değişimin bütünleştirilmiş ünite yapılandırmacı öğretim grubunda görülmesi çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmada bütünleştirilmiş ünite yapısı öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmiştir. Bütünleştirilmiş ünite yapısının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları temele alınarak oluşturulması, kendi tercihleri doğrultusunda araştırma konularını seçmeleri olumlu tutum gelişimini desteklemiştir. Bütünleştirilmiş programın öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği Doğan (1993), Tican (1996), O'Neal (1998), Doster (2004)'in yaptıkları araştırmalarda da gözlenmektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasında yer alan tutum ve akademik özgüven bilişsel ürünlerden etkilenmektedir. Araştırmada sonunda deney grupları arasında en yüksek bilişsel ve duyuşsal ürünlerin gelişimi Bütünleştirilmiş Ünite

Yapılandırmacı Öğretim grubunda rastlanmıştır. Özkan (2001), Guay., Marsh ve Boivin (2003), Moore (2005), akademik başarı ve akademik özgüven arasında yüksek bir ilişki bulmaları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bütünleştirme programın bağlantılarını kolaylaştırdığı için dağınıklığı azaltır. Derinlemesine öğrenme ve öğretim sağlar bilgi yığına engel olur (Erikson, 1995). Öğrencilerin ünite sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı grup öğrencilerinin öğretim sürecinden keyif aldıkları, geleneksel öğretim anlayışı yerine öğrenci merkezli anlayışı benimsemedikleri, disiplinler arası bağlantı kurdukları anlaşılmıştır. Bu durum, Loep (1999), Norman (1997), Lord (1999), Becker (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Yapılandırmacı öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin velileri öğretim sürecinin araştırma inceleme içerecek şekilde düzenlenmesini, öğrencilerin işbirlikli grup çalışmasına katılmasından mutlu olduklarını, çevre duyarlıklarının arttığını belirtmişlerdir. Bütünleşmiş programa yönelik veli desteğinin sağlanması öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Öğretim etkinlikleri öğrencilerinin başarı düzeylerinin diğer araştırma grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Velilerin bütünleştirilmiş ünite sürecine yönelik görüşleri Ornstein ve Hunkins (1998), Nesin ve Lounsbury (1999), Bailey (1999), Cockrum (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklemektedir.

Bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin birlikte işe koşulması, öğrencilerin disiplinler arası bağ kurarak kavramları kullanma, gerçek yaşam koşullarına bilgiyi transfer etme, yaşantı düzeylerine uygun yapıları etkin bir süreç içinde oluşturma, öğrenme birimi ve süreci hakkında sorumluluk alma, grup çalışmaları ile birbirlerinin öğrenmelerini destekleme becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın altı haftalık öğretim süresi içinde öğrencilerin süreç içinde sadece akranlarınca değerlendirilmiş olması, velilerinden bilişsel ürünlere yönelik

dönüt alınmaması, izleme testinin verilmemesi akademik özgüven puanlarının gelişimini etkilemiş olabilir. Başarı, tutum sonuçlarında olduğu gibi akademik özgüven puanlarında en yüksek gelişimin bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı grupta gözlenmiş olması, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim sürecinin birlikteliğinin hem bilişsel hem de duyuşsal ürünler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konan Türkçe, hayat bilgisi, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler yeni ders programlarında bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinden söz edilmektedir. Bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin başarılı olması uygulayıcılar tarafından (sınıf ve branş öğretmenleri) doğru anlaşılması ile mümkün olacaktır. Mason., Kruchkov ve Kilbane (1999) Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya'da bütünleştirilmiş program uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin sürece yönelik görüşlerini incelediklerinde benzer sonuç elde etmişlerdir.

Araştırma sürecine yönelik olarak veli görüşleri sadece yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerde olduğu gibi görüşme ile desteklenebilirdi. Böylece veli görüşlerinin uygulanan programın etkililiğine yönelik bilgileri tutarlık açısından kontrol edilebilirdi. Veli görüşlerinin öğrenim durumlarından, sahip oldukları sosyal ve ekonomik koşullardan, aile içi iletişimden etkileneceği unutulmamalıdır. Ülkemizde yeni programlarla birlikte alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması ile velilerin okul ve öğrencilerine yönelik görüşleri alınmaya başlanmıştır. Velilerin öğrencilerine yönelik “eti senin kemiği benim” anlayışından kurtulduklarında kuşkusuz öğrencilerine ve bilimsel araştırmalara daha çok katkı sağlayacaklardır.

Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürürlüğe koyduğu yeni ders programlarının işe vuruşturulmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarına, ilköğretim sınıf öğretmenliği alanına ve sosyal bilgiler öğretimi alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

ÖNERİLER

1- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere bütünleştirilmiş program ve yapılandırmacılık temelli öğretim sürecini oluşturarak uygulama yeterlikleri kazandırılmaya çalışılmalıdır.

2- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak ilköğretim düzeyinde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanan, orta öğretim düzeyinde uygulamaya geçirilmesi düşünülen yeni ders programları bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretme yaklaşımını içermektedir. Bu nedenle, halen görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

3- Öğrencilerin öğrenme ürünlerini sunabilecekleri yeterli teknik donanıma sahip salonlar hazırlanarak, velilerin davet edilerek izlenmesi sağlanmalıdır.

4- İkili öğretim (sabah-öğle) uygulayan okullarda haftanın bir günü, tam gün öğretim uygulayan okullarda iki yarım gün (tercihen öğleden sonra) öğrencilerin görüşleri alınarak belirlenen temalara ilgileri doğrultusunda katılım sağlanmalıdır. İlköğretim düzeyinde bu gruplar; 1-2-3. sınıflar birinci grup, 4-5. sınıflar ikinci grup, 6-7-8. sınıflar üçüncü grup şeklinde oluşabilir. Gruplar düzeyinde oluşturulan temalar ortak olabileceği gibi farklı temalar da oluşturulabilir. Öğrenci kendi grup düzeyinde birden fazla tema seçimi ile karşı karşıya bırakılmalıdır.

5- Bütünleştirilmiş ünite yapısı ve yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin okul öncesinden yüksek öğretim düzeyine kadar uygulanması için deneysel çalışmalar yapılarak sonuçları değerlendirilmelidir.

6- Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programı bütünleştirilmiş ünite yapısına izin verecek biçimde esnek olarak düzenlenmelidir. Bu şekilde öğretmen adayları programı uygulamada deneyim kazanmış olacaklardır.

7- Araştırmada ünite bütönlöştirme süreci ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. Diğer dersler de temele alınarak çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

8- Bütönlöştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretim süreci sonunda kalıcı öğrenmelerin oluşması, bilgilerin gerçek transfer edilmesi için öğrenci velileri okula davet edilerek bilgilendirilmeli, böylece öğretim süreci içinde velilerin de katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. Sabancı Üniversitesi. www.sabanciuniv.edu.tr. erişim 16.05.2005
- Akins, A. ve Akerson, V. L. (2002). Connecting science, social studies and language arts: An interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, Vol 10, number 3.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul: Kültür Koleji.
- Aydın, G. (2005). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıflardaki fen üniteleri içerisinde yer alan enerji kavramının fen öğretim sürecinde kullanımına yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bailey, M. L. (2000). Integrated curriculum: what parents tell us about their children's experienc. *The Educational Forum*. 64 no3 236-42.
- Bates, A. J. (2005). *A social constructivist approach to field instruction practice: helping interns learn to teach all students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Michigan State University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Beane, J. A. (2005). Organizing the middle school curriculum. <http://www.aare.edu.au/99pap/why99182.htm> erişim 17.03.2005.
- Becker, K. H. (2003). A comparison of students' achievement and attitudes between constructivist and traditional classroom environments in Thailand vocational electronics programs. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVER/v29n2/becker.html> erişim 6.2.2006.

- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*. USA: Skylight Professional Development.
- Betsy, B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: Effect on academic performance, student social behavior and relationship to class size*.Yayımlanmamış doktora tezi.University of Central Florida. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bonstingl, J. J. (1995). From teaching and testing to continuous learning and improvement, <http://www.educ.state.ak.us> erişim10.8.2004.
- Brodhagen, B., Weilbacher, G., ve Beane. A. J., (ed).(1998). *The curriculum problems politics and possibilities*. USA: State University of New York.
- Brooks, J., ve Brooks, M. (1999). *The case for constructivist classrooms*. USA:ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Cansız, M. (2002). *Yapısalcı öğrenme yaklaşımıyla model kullanmanın öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve genelleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Castori, P.,ve Potter, W. (1996). Constructivist teaching methods, student attitudes, and scientific habits of mind:An investigation of relationships. <http://education.ucdavis.edu/cress/grants/sample.html> erişim19.6.2005.

- Chan, K, C. (2003). *Integrating the curriculum: How do secondary school teachers' beliefs influence the integration?* Yayınlanmamış doktora tezi. The Chinese University of Hong Kong <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Chang, W. (2005). "Impact of constructivist on students' beliefs about teaching and learning in introductory physics". *Canadian Journal of Science Mathematics of Tecnology Education*.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:140.
- Cloksin, D. B. (2005). *Integrated health and physical education program to reduce media use and increase physical activity youth*.Yayınlanmamış doktora tezi.University of Utah. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Cockrum, V. K. (2004). *A cunning hand and cultured mind:an examination of high school graduates who completed an integrated tecnical and academic program*.Yayınlanmamış doktora tezi.University of Maryland. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Çavaş, B. (2005). *İlköğretim fen bilgisi eğitiminde teknoloji ile bütünleştirilmiş öğrenme ortamı tasarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, O. (2005). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde yer alan vücudumuzda neler var? çevremizi nasıl algılıyoruz? ünitesinin yapılandırmacılık (constructivism) kuramına dayalı öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalkıran, G. (2005). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin iç saldı sistemi ve sinir sistemi konularındaki kavram yanlışlarının kavramsal değişim stratejisi ile giderilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DeCorse, B. C.(1996).Teachers and the integrated curriculum: An intergenerational view. *Action in The Teacher Education*. v18 .p85-92 .Spr96.
- Demirci, M. P. (2003). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların iyileştirilmesinde yapısalcı kuramın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, M. (1993). *A pilot study the effect of soil conservation unit integrated into 7th grade junior high school science curriculum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doster, J .R. J. (2004). *Co. study art education: A study of integrated curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Florida State University School of Visual arts and Dance. <http://www.lib.umi.com/dissertations>
- Dougimas, M. A. (2005). Journey into constructivism. <http://dougimas.com/writing/constructivism.html> erişim 20.11.2005.
- Drake, M. S., ve Burns, C. B. (2004). *Meeting standarts through integrated curriculum*. USA: ASCD
- Eisenkraft, N. A. (2003). The NSF research-based curriculum development process. *The science teacher vol 170*, no 6.<http://www.its-about-time.com/html/ap/eisencraftst.pdf> erişim19.12.2005.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erikson, H. L. (1995). *Redefining curriculum and instruction*. USA: Corwin Press.

- Foley, M., ve Janikoun, J. (1996). *The really practical guide to primary geography*. England: Stanley Thornes Ltd.
- Foote, C. (2001). *American secondary education*. Fall 2001, vol 3, <http://proquest.umi.com> erişim 11.03.2005.
- Ford, D. M. (2000). *A study of the effects of implementation of multiple intelligence techniques and integrated thematic instruction on seventh grade students*.Yayınlanmamış doktora tezi. Saint Couis University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Fouts, T. J., Abbott, M., ve Baker, B. D.(2003). *Constructivist teaching and student achievement:The result of a school level classroom observation study in Washington*. <http://proquest.umi.com> erişim 11.03.2005.
- Gannon, W. G., ve Collay, M. (2005). Designing for learning six element in constructivist classrooms. <http://www.prainbow.com/cld/cldn.html> erişim 26.10. 2005.
- Glover, A. J.(2002). *Dates, battles and treaties, oh my! expanding college students 'personal historical understanding through constructivist teaching practice*. Yayınlanmamış doktora tezi.The University of Arizona. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Golden, T. (2001). *Assesing the effects of traditional and constructivist teaching methodologies on comprehension of content of an acids and bases chemistry unit in the 7. grade*. Yayınlanmamış doktora tezi. Doquense University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>
- Grant, S. G., ve Vansledright, B. (2001). *Constructing a powerful approach to teaching and learning in elementary social studies*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Guay, F., Marsh, H. W., ve Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*. Vol.95, No.1, 124-136.

Hadson, D. J.(1998). From constructivism to social constructivism: A Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review*, June 7.

Hanley, S. (2005). Collaborative for teacher preparation.

<http://www.towson.edu/csme/mctp/essays/constructivism.txt> erişim 17.04.2005.

Hlebowitsh, P. (1999). *The burdens of the new curriculumist*. The Ontario Institute for Studies in Education, Curriculum Inquiry 29:3.UK:Oxford.

<http://dougimas.com/writing/constructivism.html-first> erişim 17.08.2004.

<http://education.ucdavis.edu/cress/projects/grants/constructivist.html> .erişim 6.2.2006

<http://msu.edu./user/stonebre/Teaching%20learning%20and%20constructivism.doc>
erişim 6.2.2006.

http://quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/Rconstructionist_theory.htm_ erişim 30.3.2005.

[http://spu.edu/orgs/research/observationStudy-2-13-03.pdf#search='constructivist %20teaching'](http://spu.edu/orgs/research/observationStudy-2-13-03.pdf#search='constructivist%20teaching') erişim 6.2.2006.

<http://suzyred.com/integratedten.htm> erişim 22.03.2005.

<http://todaysteacher.com/TeamTeaching.htm> erişim 13.9.2004.

http://www.csi.union.it/educa/inglese/mattheus.html_ erişim 11.05.2005.

<http://www.ed.psu.edu/ci/journals/97pop32.htm>. erişim 6.2.2006.

<http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/science/instr/teaching5E.htm>_ erişim 22.12.2005.

<http://www.springfield.k12.pa.us/shs/quest/thesis/danta/paper.pdf> erişim 16.05.2005.

<http://www.thirteen.org/edonline/concept2claas/month2> erişim 02.3.2005.

<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/> erişim15.03.2006.

Iding, M., ve Klemm, B.(2002). American Educational Research Association. Summer. vol 29 <http://proquest.com>. erişim11.10.2005.

İlter, G. İ. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jocopsen, A. D., Eggen, P., ve Kauchak, D. (2002). *Methods for teaching promoting student learning*. USA:Merrill Prentice Hall.

Joyce, B., Weil. M., ve Colhoun. E. (2000). *Models of teaching*. USA: Pearson Education Company.

Kerka, S. (2004). Constructivism workplace learning and vocational education, ERIC Digest no:181 <http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed407573.html> erişim17.08.2004.

Kieffer, W. C. (1996). *High school seniors: Constructing meaning in an arts-integrated, thematic and collaborative learning milieu*. Yayımlanmamış doktora tezi. National-Louis University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

Kocabaş, A. (2004). Yapılandırıcı (constructivist) öğrenme yaklaşımı ve yeni öğretim programları. *Yeniden İmece*. Kasım 2004.sayı.5.s.31.

- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kroesbergen, H. L., Luit, V. H., ve Maas, M. J. C. (2004). Effectiveness of explicit and constructivist mathematics instruction for low-achieving students in The Netherlands. *The Elementary School Journal*. Volume 104, Number 3.
- Larochelle, M., Bednarz, N., ve Garrison, J. (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press. <http://prequest.umi.com> erişim 7.10.2005.
- Larson, L., ve Alesandrini, K. <http://prequest.umi.com> erişim 13.5.2005.
- Lemlech, K. J. (1998). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school*. USA:Prentice Hall.
- Lewin, F. W. R. (1995). *Perspectives from England on using integrated curriculum : A thematic approach to social studies*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Kansas. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Loepp, L. F. (1999). Models of curriculum integration. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-1999/Loepp.html> erişim 26.5.2005.
- Lord, T. R. A. (1999). Comparison between traditional and constructivist teaching environmental science. *Journal of Environmental Education*. Spring 1999, vol 30, issue 3.
- Malkus, M. (2001). *Portraits of curriculum integration in Jewish Day schools*. Yayınlanmamış doktora tezi. The WM Davidson Graduate School of Jewish Education of The Jewish Theological Seminary. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

- Martin, J. D. (1997). *Elementary science methods a constructivist approach*. USA:Delmar Publishers.
- Mason, T. C., Kruckov, V., ve Kilbane, J. (1999). “United States and Russian Teachers’ perspectives on the integrated curriculum in global education” . *International Journal of Social Education*. 13 no2 89-104 Fall/wint 1998-1999.
- McCullar, K. C. (1998). *Integrated curriculum:an approach to collegiate preservice teacher training using the fine arts in the elementary classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi. Texas Tech University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- McNeill, J. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*.USA: Harper Collins Collage Publishers.
- MEB.(1969).*İlkokul programı*.İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- MEB.(1948).*İlkokul programı*.İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.

- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- Meisel, M. E. (2005). *A study of the continuum integration of mathematics content with science concepts of the middle school level in west Virginia*. Yayınlanmamış doktora tezi. West Virginia University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Moore, M. N. (2005). *Constructivism using group work and the impact of self-efficacy, intrinsic motivation, and group work skills on middle school mathematics students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Moussiaux, J. S., ve Norman, T. J. (1997). Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students. <http://www.ed.psu.edu/ci/Journals/97pap32.htm>.
- Murphy, P., Selinger, M., Bourne, J., ve Briggs, M. (1995). *Subject learning in the primary curriculum issues in English. Science and Mathematics*. London: Routledge.
- Nesin, G., ve Lounsbury, J. (1999). *Curriculum integration twenty questions-with answers*. USA: Georgia Middle School Association.
- Norman, T. J., ve Moussiaux, S. J. (1997). Constructivist teaching practices: perceptions of teachers and students. <http://www.ed.psu.edu/ci/Journals/97pap32.htm> erişim 17.10.2004.
- Nowotny, H. (2005). The potential transdisciplinary. <http://interdisciplines.org>. erişim 22.01.2005.
- O'Neal, G. H (1998). *Integrated thematic instruction: A descriptive case study of students' attitudes toward school and learning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Andrews University School of Education. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. USA: Longman.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. USA: Longman.

Ornstein, C. A., ve Hunkins, P. F. (1998). *Curriculum foundations principles and issues*. USA: Allyn and Bacon.

Ott, K. (2002). Using constructivism in teaching volume.

<http://www.sou.edu/education/vlounge/student> erişim 6.2.2006.

Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Penn, W. P. (2000). *The relationship of stance to level of understanding: A study of fifth grade students' responses to historical fiction*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kansas State University. <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

Reece, I., ve Walker, S. (1994). *A practical guide to teaching training and learning*. England: Business Education Publishers Limited.

Richardson, V. (2003). Constructivist theory. *Teachers College Record*. Vol. 105, Number 9.

Schmuck, A. R., ve Schmuck, A. P. (2001). *Group processes in the classroom*. USA: by The McGraw-Hill Companies.

Senemoğlu, N. (1989). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü*. Yayınlanmamış araştırma raporu. Hacettepe Üniversitesi.

Senemoğlu, N., Gömlüksiz, M., ve Üstündağ, T. (1999). *Öğrenmenin oluşumu öğretme, model, strateji ve teknikleri*. Modül 1. Isparta.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Shirin, D. A., Stinson, S. M., ve Gausted, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf hard of hearing students in inclusive setting. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. July 2002, 214-229.

Stone, B. (2004). Teaching, learning ,and constructivism.

<http://www.msu.edu/user/stonebre/Teaching%20learning%20and%20constructivism.doc>
erişim6.2.2006.

Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2002). Tutuların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

Tican, S. (1996). *A pilot study on the effect of air conservation unit integrated into 8th grade junior high school science curriculum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, G. (2005). *Fen öğretiminde derinliğine öğrenme basıncı konusunda modelleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Vural, M. (2003). *İlköğretim okulu programı*.Erzurum:Yakutiye Yayıncılık.
- White, C. (2002). Creating a “world of discovery” by thinking and acting globally in social studies: Ideas from New Zealand. *Social Studies*. Nov/Dec, Vol.93, Issue 6.
- Wishon, M.P., Crobtree K, ve Jones, E. (1998). *Curriculum for the primary years an integrative approach*.USA:Phoenix Color Corp.
- Wishon, M.P., Crobtree K, ve Jones E. M.(1998).*Curriculum for the primary years an integrative approach*. USA:Phoenix Color Corp
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. USA: Pearson.
- Wright, E., Sorrels, R., ve Granby, C. A. (1996). Five-year journey: Integrating teacher education methods courses. *Action in Teacher Education* v18 p39-47 Spr'96.
- www.abcteach.com/portfolios/subjecteval2html erişim 20.9.2004.
- www.eduplace.com/rdg/res/vogt.html#1 erişim 15.9.2004.
- www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Strategies.txt erişim 14.10.2004.
- Yıldırım,A., ve Şimşek, H. (2000).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorillo, J. J.(2000). *Teaching elementary social studies*.USA: Pearson Education.

E K L E R

EK 1
YASAL İZİN SÜRECİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.DEÜ.0.F8.00.01-500-

12.10.2004

Konu:

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE
İZMİR

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Behsat Savaş'ın "İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi yakın çevremiz ünitesine yönelik bütünleştirilmiş ünite (tematik) yapılandırıcılığı öğretimi etkinliklerinin öğrenci başarısına, akademik özgüvenlerine ve tutumlarına etkisi" doktora tezi ile ilgili olarak 2004-2005 öğretim yılı birinci yarıyılında Müdürlüğünüze bağlı Buca İlçesi 30 Ağustos İlköğretim Okulunda deneysel çalışma yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrenciye gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Neş'e Başer

Yrd.Doç.Dr.Neş'e Başer
Enstitü Müdür Yardımcısı

Ekler:

1-Öğrenci Dilekçesi

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

39202

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/
KONU: Deneysel Çalışma.

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

19 EKİM 2004

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.10.2004 tarih ve 2716 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Behsat SAVAS'ın "İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yakın Çevremiz Ünitesine Yönelik Bütünleştirilmiş Ünite (Tematik) Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına, Akademik Özgüvenlerine ve Tutumlarına Etkisi" konulu doktora teziyle ilgili olarak, 2004-2005 öğretim yılı 1. yarısında Buca İlçesi 30 Ağustos İlköğretim Okulunda deneysel çalışma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet BAYRA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../10/2004

M. Fahri AYKIRI
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek: 1-Yazı (1 sayfa)
2-Öğrencinin Dilekçesi (1 sayfa)
3- Sosyal Bilgiler Başarı ve Tutum Testi (8 sayfa)
4- Akademik Özgüven Testi (2 sayfa)

VHKİ : S.FİDAN 15/10/2004
Şef : G.TURGAYLI 15/10/2004

EK 2
ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

YAKIN ÇEVREMİZ ÜNİTE ANALİZ TABLOSU

K O N U Ş U M U	Kavramlar bilgisi	Yakın çevreyi tanıyabilme	Yakın çevrenin tanımının önemini kavrayabilme	Adres bilgisi	Adres ile ilgili bilgileri kullanabilme	Yön bilgisi	Yön bulma yöntemleri bilgisi	Yön bulabilme	Kroki bilgisi	Krokinin yararlarını kavrayabilme	Kroki çizibilme	Ölçek çeşitleri bilgisi	Plan bilgisi	Planın kullanım alanlarını tanıyabilme	Sınıf planını yapabilme	Ölçek ve planın önemini kavrayabilme	
1	Kirlilik türleri, çevre	Etrafında bulunanları tarif etme	Uzaklaşma, tarif etme	Bulunduğu mekanı fark etme													
2		Sk, cad, mah, semt	Cadde ve sk, mah. adı bilme	Adres belirt-me,	Zarf doldurma, posta kodu												
3						Ana ve ara yönler	Pusulula, ağaç, karınca, kutup yıldızı, saat	Yöntemleri kullanarak yönünü belirleme									
4						Pusulula	Güneş, cami minare-si, sopa	Yöntemleri kullanarak yönünü belirleme									
5									Kroki çizimindeki ölçütler	Adres tarif ederken bina inşa etme-den önce	Kabatask tasarı, kuşbakışı görünüm ayrıntı						
6												Kesir, grafik				Ölçek alıştı.	
7													Plan ve çeşitleri	Şehir, bina, yol		Ölçek bir koşul-dur	
8															Ölçüm, kayıt, ölçek seçme		

EK 3
BELİRTKE TABLOSU

**YAKIN ÇEVREMİZ ÜNİTESİNE İLİŞKİN BELİRTKE
TABLOSU
(Madde Analizinden Önce)**

KONULAR / HEDEFLER	Kavramlar bilgisi	Yakın çevreyi tanıyabilme	Ölçek çeşitleri bilgisi	Adres bilgisi	Yön bilgisi	Yön bulma yöntemleri bilgisi	Kroki bilgisi	Plan bilgisi	Planın kullanım alanlarını tanıyabilme	Yakın çevrenin tanımının önemini kavrayabilme	Krokinin yararlarını kavrayabilme	Ölçek ve planın önemini kavrayabilme	Adres ile ilgili bilgileri kullanabilme	Yön bulabilme	Kroki çizibilme	Sınıf planını yapabilme	T O P L A M
	B İ L G İ									KAVRAMA			UYGULAMA				
1- Yakın çevremizi tanımının önemi	3	1		1						5							9
2- Sokağımız, caddemiz, mahallemiz, semtimiz(adresimiz)		3		2						1			4				10
3- Yönler					1	2								2			5
4- Pusula ve diğer yöntemlerle yönlerin belirlenmesi					2	1							1				4
5- Kroki çizimi ve yararları							2				2				5		9
6- Ölçek ve ölçek çeşitleri			3									2					5
7- Plan ve kullanım alanları								2	3			2					7
8- Sınıfımızın planını yapalım																4	4
T O P L A M	3	4	3	3	3	3	2	2	3	6	2	4	4	3	5	4	54

EK 4
BELİRTKE TABLOSU

**YAKIN ÇEVREMİZ ÜNİTESİNE İLİŞKİN BELİRTKE TABLOSU
(Madde Analizinden Sonra)**

KONULAR / HEDEFLER	Kavramlar bilgisi	Yakın çevreyi tanıyabilme	Ölçek çeşitleri bilgisi	Adres bilgisi	Yön bilgisi	Yön bulma yöntemleri bilgisi	Kroki bilgisi	Plan bilgisi	Planın kullanım alanlarını tanıyabilme	Yakın çevrenin tanımının önemini kavrayabilme	Krokinin yararlarını kavrayabilme	Ölçek ve planın önemini kavrayabilme	Adres ile ilgili bilgileri kullanabilme	Yön bulabilme	Kroki çizebilme	Sınıf planını yapabilme	TOPLAM
1- Yakın çevremizi tanımının önemi	20			1						18, 19							4
2- Sokağımız, caddemiz, mahallemiz, semtimiz(adresimiz)		15		8						7			9, 30				5
3- Yönler														2, 16			2
4- Pusula ve diğer yöntemlerle yönlerin belirlenmesi					10	21								11			3
5- Kroki çizimi ve yararları							23				3				12, 22, 24, 25		6
6- Ölçek ve ölçek çeşitleri			26, 27									17				4,5	5
7- Plan ve kullanım alanları								1	6, 13, 14								4
8- Sınıfımızın planını yapalım																29	1
TOPLAM	1	1	2	2	1	1	1	1	3	3	1	1	2	3	4	3	30

EK 5
BAŞARI TESTİ

SOSYAL BİLGİLER TESTİ

**Sevgili Öğrenciler,
Her sorunun tek bir doğru yanıtı vardır, lütfen doğru yanıtı
anahtara işaretleyiniz.
Teşekkür ederim, Behsat SAVAŞ**

**1-Yakın çevremizi tanımamızın yararı aşağıdakilerden
hangisi olamaz?**

- A) Bir yerin adresi sorulunca kolayca tarif edebiliriz
- B)Sinemaya, tiyatroya kendi başımıza gidebiliriz
- C)Okul servisine kolayca binebiliriz
- D)Parklara, bahçelere gidebiliriz

**2-Aşağıda verilen yöntemlerden hangisi ile yönümüzü
bulamayız?**

- A) Güneşin doğduğu yeri belirleyerek
- B) Kutup yıldızına bakılarak
- C) Akarsuyun akış tarafını belirleyerek
- D) Bir saat aralıklarla gölge boyunu ölçerek

3-Krokinin kullanımı ile ilgili verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Arkadaşımıza evimizin yerini tarif etmede krokiden yararlanırsınız
- B)Öğretmenimize evimizin yapısını tanıtırken krokiden yararlanırsınız
- C)Arkadaşımızın fiziksel görünümünü tarif ederken krokiden yararlanırsınız
- D)Sınıfımızı yapısını ailemize tanıtırken krokiden yararlanırsınız

4- 1/100 000 ölçekli bir haritada iki şehir arasındaki uzaklık 5 cm'dir. Gerçekte bu uzaklık kaç kilometre'dir?

- A)5
- B)50
- C)500
- D)5 000

5- 1/20 000 ölçekli planda iki nokta arasındaki uzaklık 4 cm'dir. Gerçekte bu uzaklık kaç metre'dir?

- A) 80
- B) 800
- C) 8 000
- D) 80 000

6- Aşağıda verilen yerlerden hangisinin planını çizmek mümkün değildir?

- A)Köy
- B)Kasaba
- C)İlçe
- D)Ülkemiz

7- Birkaç mahallenin birleşmesiyle oluşan yerleşim birimlerine ne ad verilir?

- A) Kasaba
- B) Semt
- C) Bölge
- D) Şehir

8-Ülkemizde yerleşim merkezlerine ait posta kodu kaç rakamdan oluşmaktadır?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

9- Aşağıda verilen yerleşim birimlerinin hangisinde aradığımız adres en kolay bulunur?

- A) Konak
- B) Karşıyaka
- C) Kaynaklar Köyü
- D) Gaziemir

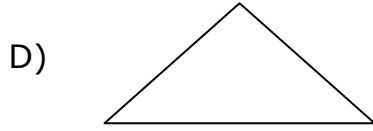
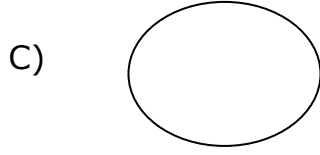
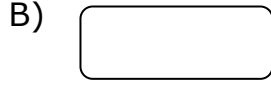
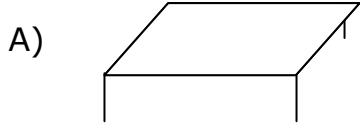
10- Pusula üzerinde yer olan ok hangi yönleri göstermektedir?

- A) Doğu-Batı
- B) Kuzey-Güney
- C) Güney-Batı
- D) Doğu-Kuzey

11- Aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Pusula olmadan da doğu yönünü bulabiliriz
- B) Kutup Yıldızına bakarak kuzey yönümüzü bulabiliriz
- C) Ülkemizde kuşlar sonbaharda güneye doğru göç etmeye başlarlar
- D) Kuzey yönünde öğle vakti güneşi görebiliriz

12- Aşağıdakilerden hangisi kuşbakışı görünümüne bir örnek olarak gösterilemez?



13- Hangi meslek alanında plan çiziminden en az yararlanır?

- A) Mühendislik
- B) Turizm
- C) Ulaşım
- D) Spor

14- Plan ile kroki arasındaki temel fark aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Plan ölçekle çizilir, kroki ölçek kullanılmadan çizilir
- B) Plan ve kroki kuşbakışı görünümle çizilir
- C) Plan ve kroki küçük alanlar için çizilir
- D) Plan ve krokilerde kuzey yön belirtilir

15- Büyük caddelerin kesişme noktalarına ne ad verilir?

- A) Kavşak
- B) Anayol
- C) Köşebaşı
- D) Bulvar

16- Yüzümüzü batıya döndüğümüzde sırtımız hangi yönü gösterir?

- A) Güney
- B) Doğu
- C) Batı
- D) Kuzey

17- Aynı büyüklükte kağıt kullanılarak verilen ölçek-lerden hangisi ile çizilen planda en geniş alan gösterilir?

- A) 1: 1000
- B) 1: 2000
- C) 1: 3000
- D) 1: 4000

18- Doğal çevrenin kirlenmesinden en az hangisi etkilenir?

- A) İnsanlar
- B) Hayvanlar
- C) Bitkiler
- D) Binalar

19- Çevrenin korunmasın-dan ve güzelleştirilmesin-den öncelikle kimler sorumludur?

- A) Çevrede yaşayan halk
- B) Valiler
- C) Kaymakamlar
- D) Muhtarlar

20- Hangisi doğal kirlilik türü değildir?

- A) Hava
- B) Su
- C) Toprak
- D) Giysi

21- Bulutlu bir gecede terk edilmiş bir köye ulaştığınızda cami minaresinin kapısına bakarak hangi yönümüzü buluruz?

- A) Doğu
- B) Batı
- C) Kuzey
- D) Güney

22- Kroki çiziminde aşağıdaki işlem basamaklarından hangisi önemli değildir?

- A) Çizim yapılacak kağıtın boyutları
- B) Çizim yapılacak kalemin markası
- C) Ele alınacak ayrıntılar
- D) Üstten görünüm

23- Krokiden en az yararlanan meslek grubu hangisidir?

- A) Mimarlar
- B) Belediye otobüs şoförleri
- C) Çiftçiler
- D) Turizmciler

24- I. Ana noktaları seçme

II. Kuşbakışı görünümü belirleme

III. Kuzey yönünü işaretleme

IV. Uzaklıkları ölçme

Kroki çizilirken hangi aşama gerçekleştirilmez?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

25- Uzaktaki bir arkadaşınıza mahallenizi tanıtırken çizdiğiniz krokide hangi noktaya yer vermezsiniz?

- A) Okul
- B) Cami
- C) Oyun parkı
- D) Otobüs durağı

26- Aşağıdakilerden hangisi çizik (grafik) ölçeğe örnek olarak gösterilir?

- A) 0 5 7 10 km
- B) 5 0 5 10 15 km
- C) 0 1 4 km
- D) 0 10 km

27- Ölçek, kesir veolmak üzere ikiye ayrılır. Boşluk hangi terim ile tamamlanmalıdır?

- A) Grafik
- B) Payda
- C) Pay
- D) Tam

28- Plan ilgili olarak verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Plan bilgi verir
- B) Belli meslek gruplarında çok kullanılır
- C) Ayrıntılı bir haritadır
- D) Plandan yararlanmak zordur

29- Defterimize sınıfımızın planını çizmek istediğimizde hangi ölçeğin seçimi uygun olacaktır?

- A) 1: 100
- B) 1: 500
- C) 1: 250
- D) 1: 50

30- Hangi meslek grubu adres bilgilerinden en az yararlanır?

- A) Avukatlar
- B) Taksiciler
- C) İşçiler
- D) Pazarlamacılar

EK 6
TUTUM TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki anket, sizlerin **SOSYAL BİLGİLER** dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Lütfen acele etmeden dikkatli bir şekilde okuyarak, size uygun seçeneği (x) ile işaretleyiniz.

Çok teşekkür ederim. Araş. Gör. Behsat Savaş

NO	MADDELER	EVET	KARARSIZIM	HAYIR
1	Sosyal bilgiler dersinde gergin olurum			
2	Sosyal bilgiler dersindeki başarımlarımı beni cesaretlendirir			
3	Sosyal bilgiler dersi sorularının araştırmaya yönelik olmasını severim			
4	Sosyal bilgiler dersi konularını hazırlamaya yeterli zaman ayırmadığımı düşünürüm			
5	Kitap dışı kaynaklardan sosyal bilgiler dersini araştırmak isterim			
6	Sosyal bilgiler dersinde gerekli çabayı göstermem			
7	Sosyal bilgiler dersinde araştırdığım konuları daha rahat öğrenirim			
8	Günlük yaşamımda sosyal bilgiler konularının önemli bir yeri olmadığına inanırım			
9	Sosyal bilgiler dersinde bulunmak mutluluk verir			
10	Sosyal bilgiler dersi konuları işlenirken kendimi bir maceraya atılmış gibi hissedirim			
11	Çevremiz ile sosyal bilgiler dersinin konuları arasında ilişki kurmak beni mutlu eder			
12	Sosyal bilgiler dersi konularını okurken sıkılırım			
13	Sosyal bilgiler dersinde grupça bir şeyler üretmekten zevk alırım			
14	Sosyal bilgiler ders kitapları bana sevimsiz gelir			
15	Sosyal bilgiler dersi işlenirken çok eğlenirim			
16	Sosyal bilgiler konuları bana zor gelir			
17	Sosyal bilgiler konularıyla ilgili hazırlanan belgeseller ilgimi çeker			
18	Sosyal bilgiler dersinde yaptığım çizimler beni eğlendirir			
19	Kitaplardan sosyal bilgiler dersi konularını öğrenmek zor gelir			
20	Sosyal bilgiler dersinin konuları işlenirken kolay parmak kaldırım			
21	Sosyal bilgiler testlerini çözmek sıkıcıdır			
22	Sosyal bilgiler dersinde çeşitli projeler üretmek mutluluk verir			

EK 7
AKADEMİK ÖZGÜVEN TESTİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda **SOSYAL BİLGİLER** dersine yönelik olarak akademik özgüveninizi belirlemek üzere sekiz sorudan oluşan ölçek sunulmaktadır.

Lütfen cümleleri dikkatlice okuyarak her soruda size uygun olan bir seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Teşekkürler, Behsat Savaş

1- Kendinizi bu derse olan yeteneğiniz bakımından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda nasıl görüyorsunuz?

- Çok düşükler arasında
- Sınıf ortalamasının altında
- Ortada
- Ortalamanın üstünde
- En iyiler arasında

2- Bu dersteki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştırdığınızda SOSYAL BİLGİLER dersindeki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?

- Çok düşük
- Düşük
- Orta
- Yüksek
- Çok yüksek

3- Size göre bu dersteki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak?

- Ortalamanın çok altında
- Ortalamanın altında
- Ortada
- Ortalamanın üstünde
- Ortalamanın çok üstünde

4- Bu dersten sınav olduğunda hangi notu alabileceğinizi düşünüyorsunuz?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5- Bu dersten alacağınız not sizin için ne derece önemlidir?

- Hiç önemli değil
- Az önemli
- Orta derecede önemli
- Önemli
- Çok önemli

6- Bu dersten alacağınızı sandığınız nottan daha düşük bir not alırsanız kendinizi nasıl hissedersiniz?

- Hiç rahatsız olmam
- Biraz rahatsız olurum
- Rahatsız olurum
- Kendimi kötü hissederim
- Çok kötü hissederim

7- Bu derste öğrendiklerinizin daha sonra öğrendiklerinize yardım edeceğine inanıyor musunuz?

- Hiç inanmıyorum
- Biraz inanıyorum
- Orta derecede inanıyorum
- İnanıyorum
- Çok inanıyorum

8- Bu derste çok önemli şeyler öğrendiğinize inanıyor musunuz?

- Hiç inanmıyorum
- Biraz inanıyorum
- Orta derecede inanıyorum
- İnanıyorum
- Çok inanıyorum

EK 8
VELİ GÖRÜŞ ANKETİ

Sayın Veli,

Anket, velisi bulunduğunuz öğrencinizin SOSYAL BİLGİLER dersi, YAKIN ÇEVREMİZ ünitesi boyunca evde gösterdiği davranışları belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler doktora çalışmamda kullanılacaktır. Teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Behsat SAVAŞ

Yakın Çevremiz ünitesi ile ilgili olarak çocuğunuz sizinle konuşmalar yaptı mı? Yanıtınız evet ise, lütfen ne tür konuşmalar yaptığını yazınız.

.....

.....

.....

.....

Son bir aylık sürede çocuğunuzda farklı bir heyecan gözlediniz mi? Neler gözlediniz lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun ünite ile ilgili çalışmalarına yardım ettiniz mi? Ne tür yardımlar yaptınız? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersi Yakın Çevremiz ünitesinden hangi konulardan yararlandığını söyleyebilirsiniz? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuz ünite boyunca hangi kaynaklardan yararlandı? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Bunun dışında görüşleriniz.....

.....

(www.eduplace.com/rdg/res/vogt.html#1 15.9.2004)

EK 9
ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ

Sevgili Öğrencim,

SOSYAL BİLGİLER dersi YAKIN ÇEVREMİZ ünitesi süresince görüşlerinizi almak üzere hazırlanmış olan ankete size ayrılan bölüme gerekli açıklamalarınızı lütfen yazınız.

Ünitede, ilginç bulduğunuz neler öğrendiniz,.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ünite boyunca zorlandığınız yerler.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ünite hakkında daha farklı öğrenmek istediğiniz konular.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ünite sizce hangi derslerle bağlantılıdır.....

.....

.....

(www.abcteach.com/portfolios/subjecteval2html 20.9.2004)

EK 10
ÖĞRENCİ SESLİ GÖRÜŞME SORULARI

ÜNİTE SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMUNDA YÖNELTİLEN SORULAR

Grubu

1-ÜNİTENİN İŞLENİŞ BİÇİMİ SENDE NASIL DUYGULAR UYANDIRDI?

2-ÜNİTE BOYUNCA NERELERDE ZORLANDIN YA DA NERELERDE KOLAY OLDUGUNU DÜŞÜNDÜN?

3- ARAŞTIRMA YAPMAK SENDE NE TÜR DUYGULAR UYANDIRDI?

4-ARKADAŞLARININ KARŞISINDA SUNUM NASIL BİR DUYGU YARATTI?

5-ARKADAŞLARINCA DEĞERLENDİRİLMEK NE TÜR BİR ETKİ YARATTI?

6-DERSİN BU ŞEKİLDE Mİ YOKSA ÖĞRETMENİN TARAFINDAN ANLATILMASI HOŞUNA GİDER

7- OTURMA BİÇİMİNİN DEĞİŞMESİ HOŞUNA GİTTİ Mİ?

8-ÜNİTENİN HANGİ DERSLERLE BAĞLANTISI OLDUĞUNU SÖYLEYEBİLİRSİN?

9-ÜNİTEDE ÖĞRENDİKLERİNİN GERÇEK YAŞAMDA UYGULANABİLECEĞİNİ SÖYLEYEBİLİR MİSİN? YANITININ EVET İSE HANGİ KONULARDA YARAR SAĞLAYABİLİR?

EK 11
DERS PLANLARI

DENEY GRUBU 1
SINIF 4-E
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÜNİTE – YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM

Tarih : 22.11.2004

Süre: 40'

Strateji: Doğrudan öğretim

Teknikler: Gösteri, soru yanıt, üç ne (KWL)

Araç-gereç: Buca planı, pusula, çeşitli şehir planları

Yapılandırımcı ders öğretim süreci: Durum

- Buca ilçe planından çeşitli mahalle ve semt adları okunarak buralarda oturan olup olmadığının sorulması
- Bazı öğrencilerden oturdukları sokağı planda göstermelerinin istenmesi
- Çeşitli illere ait broşürlerin dağıtılarak incelemelerinin istenmesi
- Sınıfın duvarlarının hangi yönleri gösterdiğinin sorulması
- Dileyen öğrencinin pusuladan yararlanılabileceğinin söylenmesi

Tarih : 23.11.2004

Süre: 40'

Strateji: Doğrudan öğretim

Teknikler: Beyin fırtınası , tartışma

Araç-gereç:

Yapılandırımcı ders öğretim süreci: Gruplama

- Ünite boyunca yapılabilecek etkinliklerin tahtaya yazılarak, etkinliklerin açıklanması ve üzerinde tartışılması
- Herkesin dengeli sayıda olmak üzere dilediği dörder kişilik çalışma grubuna girebileceğinin, kümeler şeklinde oturulacağıının, her kümenin kendisine isim, slogan, sembol üreteceğinin açıklanması
- Belirlenen grup çalışma konuları:
 - Çevremizden nasıl yararlanıyoruz?
 - Mahallemizin çevre sorunları nelerdir? Nasıl çözümlenebilir?

- Çevrenin korunmasına yönelik uyarıcı afiş hazırlanması
- Adres bilgisi ve posta dağıtıcısının karşılaşıcağı sorunlar nelerdir?
- Yönler ve bulma yöntemleri
- Krokinin yararları ve okul ve çevresinin krokisinin çizimi
- Plan nedir? kullanım alanları nelerdir?
- Okul maketinin ve sınıf planının yapımı
- Çevre, müzik etkileşimi ve örnekleri
- Çevre, halk oyunları etkileşimi ve örnekleri

Grup çalışma koşullarının açıklanması birinci grubun hazırlanması için uyarının yapılması, birinci grupta görev paylaşımının ve alt konuların oluşumu için rehberlik yapılması.

Bilgi paraşütü için gerekli karton, makas, ip, yapıştırıcının bir sonraki derse getirilmesinin istenmesi

Tarih : 24.11.2004

Süre: 40'

Strateji: Sunuş yoluyla öğretim

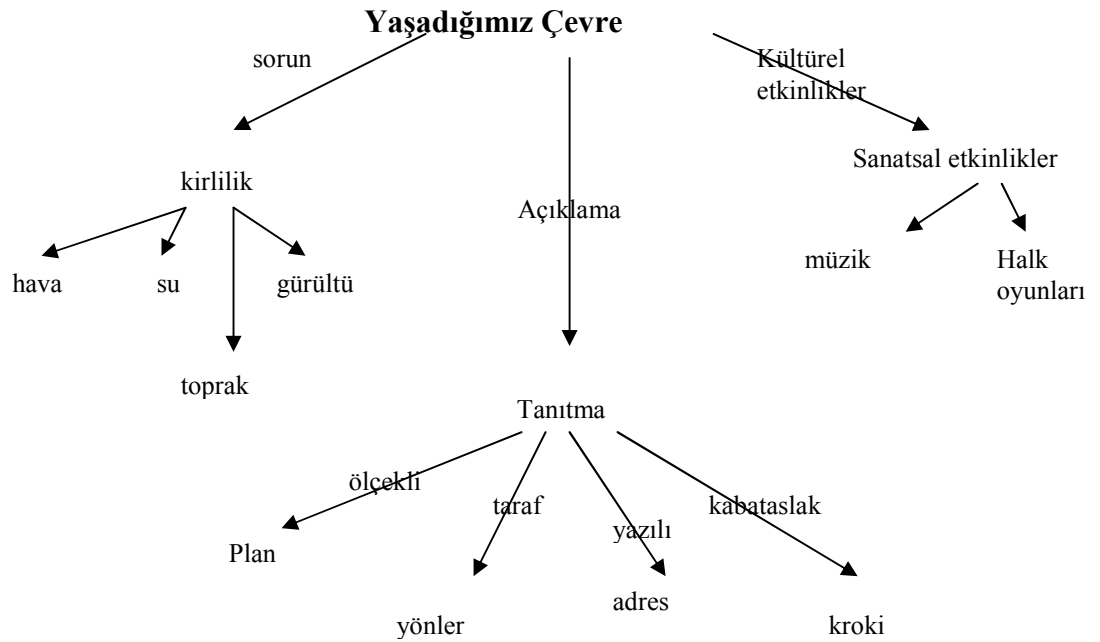
Teknikler: Gösterip yaptırma, bilgi paraşütü

Araç-gereç: Makas, tutkal, ip, karton, delgi zımba, cetvel

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Köprü

- Paraşüt tamamlandığında her öğrencinin evinde konuları öğrendikçe paraşütün iplerine ilaveler yapacaklarının açıklanması
- Paraşütün yapımına geçilmesi: önce çapı 25 cm'lik kartondan dairelerin kesilmesi, dairenin orta noktasının bulunması, orta nokta ile çember arasında dörtte bir dilimin kesilmesi, kalan parçanın huni oluşturacak biçimde kıvrılması ve yapıştırılması, 40-50 cm'lik ipler kesilerek paraşütün iplerinin hazırlanması, delgi zımba ile iplerin geçeceği halkaların delinmesi, demet oluşturacak biçimde iplerin bağlanması ile paraşütün tamamlanması.

- İhtiyacı olanlara gerekli yardımın yapılması, ikinci ve üçüncü gruptaki öğrencilerde konunun alt bölümlere ayrılmasında görev paylaşımında destek sağlanması
- Ünite ile ilgili kavram haritasının verilmesi ve ünite boyunca kullanılacağı açıklanması
- Etkinlikleri yapıp yapamadıklarının incelenmesinin ardından öğrencilerde var olan bilgileri ile yeni bilgilerinin karşılaştırabilmeleri için Ne biliyorum? Ne öğreneceğim? Ne öğrendim? (KWL) uygulamasının yapılabilmesi için defterlerinin boş bir sayfasının üçe bölünmesinin istenmesi, ilk iki sütunun adlandırılarak üçüncü sütunun boş bırakılması sağlanarak doldurulmasının istenmesi, son sütunun daha sonra doldurulacağı açıklanması
-



Tarih : 25.11.2004

Süre: 40+40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli Grup Araştırması, sözel sunu, soru yanıt, drama, gör-ışit, grup tartışması, siz olsaydınız ne yapardınız?, görüşme

Araç-gereç: Maket, Aral Gölü CD'si

Hedefler: Yakın çevreyi ifade edebilme

Çevresinden etkili yararlanabilme
 Çevre sorunlarını belirleyebilme
 Çevre sorunlarına çözüm üretebilme
 Etkili sunum becerileri gösterebilme
 Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırıcı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- 1. Grup dört kişiden oluşmakta, kendilerine “yeşil doğa” adını vermiş, öğrencilerle yapılan maket kullanarak mahalle oluşumu canlandırıldı. Hazırladıkları yaratıcı drama ile köy şehir ayrımını yansıttılar. Evde hazırladıkları sorular sınıfa yöneltildi, sınıf yanıtlar verdi. Arada araştırmacı sorularıyla grubu destekledi. Sınıf grubu sunu değerlendirme formu ile değerlendirdi. Toplam 21 olan sunu değerlendirme formundan grubun aldığı puanların ortalaması 17.3 olduğu gözlemlendi.
- Aynı günün ikinci ders saati:
- İkinci küme kendine “çevre sorunları” adını verdiği görüldü. Öğrencilerden her biri bir kirlilik türü üzerine açıklamalarda bulundu. Çimento fabrikasında babası çalışan bir öğrenci fabrika bacasında filtre takılıp takılmadığını araştırma görevini üstlendi. Öğrencinin çimento fabrikasının müdür yardımcısı ile yaptığı görüşmeler sonunda bozuk olan filtrenin iki hafta sonra onararak bacaya takıldığını sınıfa açıkladı. Okul temizlik görevlileri ile görüşme yapılarak görevlilerin öğrencilerden beklentileri sınıfa açıklandı. Mahallede çöp atılırken dikkat edilmesi gerekenler nelerdir? Gürültü kirliliği nasıl çözülür? Tartışma soruları sınıfa yöneltildi, tartışmanın yönlendirilmesinde araştırmacı da katkı sağladı.

Tarih : 26.11.2004

Süre: 40’

Strateji: İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli Grup Araştırması, sözel sunu, soru yanıt, gör-ışit, grup tartışması, siz olsaydınız ne yapardınız?

Araç-gereç: Aral Gölü CD’si

Hedefler: Çevre sorunlarını belirleyebilme
 Çevre sorunlarına çözüm üretebilme
 Etkili sunum becerileri gösterebilme
 Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- 2. grup çevre sorununu yansıtan Aral Gölü CD'sinin 25 dakika boyunca izlenmesini sağladı. Kirliliğin doğaya etkileri ve alınması gereken önlemler, bizlere düşen görevlerin neler olduğu gruplar arasında tartışıldı.
- Araştırmacı sorularda rehberlik görevini üstlendi, dersin son bölümünde akran sunu değerlendirme formu kullanıldı. Grubun ortalama puanı 14.3

Tarih : 29.11.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli Grup Araştırması, sözel sunu, soru yanıt, gör-işit, drama

Araç-gereç: Mektubun yolculuğu CD'si

Hedefler: Adresin günlük yaşamdaki önemini açıklayabilme
 Etkili sunum becerileri gösterebilme
 Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Üçüncü grup olan "küçük postacılar" sınıfa posta merkezinden alınan mektubun yolculuğu adlı broşürü dağıtmasının ardından Karşıyaka posta toplama merkezinden elde ettikleri Cd'nin sınıfça izlenmesi sağlandı.
- Postacıların günlük işlerde karşılaşacakları güçlükleri yansıtan drama öğrenciler tarafından oynandı
- Posta kodunun sağladığı avantajlar tartışıldı, 119 numaralı servisin görevi arkadaşlarına açıklandı
- Adres uygulaması için grup üyelerince herkesin bir sonraki derse mektup zarfı getirmeleri istendi

Tarih : 30.11.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli Grup Araştırması, kaynak kişi, gösteri

Araç-gereç: Mektup zarfı

Hedefler: Adresin günlük yaşamdaki önemini açıklayabilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırma ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Mektup zarfı uygulaması şehir ve köy ayrımı yapılarak sınıfa uygulandı, zarfların yazımı grubun bir üyesi tarafından denetlendi
- Grubun önceden iletişim kurarak randevu aldığı Şirinyer PTT dağıtıcısı İbrahim Bey, sınıfın ve grubun çeşitli sorularına 15 dakika süresince yanıt verdi
- Grup üyelerinden her biri hazırladıkları soruları sınıfa yönelttiler, grup sınıfı form ile değerlendirdi, grubun ortalama puanı 19.3

Tarih :01.12.2004

Süre: 40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli Grup Araştırması, Sözel sunu,

Araç-gereç: Çevre afişi

Hedefler: Çevre sorunlarına yönelik afiş tasarlayabilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırma ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- “Afiş kümesi” adlı 4. küme doğal ve tarihi yerlerin neden kirlilikten korunması gerektiği konusunda hazırladığı sözlü sunusunun ardından, grupça hazırlanan afişler sınıfa tanıtıldı, hazırlanan afişler sınıfça eleştirildi, grup eleştirileri haklı bularak afişleri tekrar tasarlamaya karar verdi. Afişler bir sonraki derse kadar tekrar düzenlendi, sınıf grubun sunumunu 15.4 puanla değerlendirdi.

Tarih : 2.12.2004

Süre: 40+40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme, sunuş yoluyla öğretim

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, sözel sunu, gösteri, yön oyunu, deney

Araç-gereç: toplu iğne, su bardağı, sopa, tebeşir, margarin

Hedefler: Coğrafi yönleri belirleyebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırıcı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Beşinci grup olan “yıldız yönleri” kümesi yönlerin belirlenmesi, pusula kullanımı ve tarihçesine ilişkin sunumunu gerçekleştirdikten sonra araştırmacı devreye girmiştir.
- Pusula sınıfa gösterilerek şimdi yapılacak olan deneyi dikkatlice izlemeleri biraz sonra herkesin aynı deneyi yapacağı, daha sonra ikinci derste bahçede yapacağımız etkinliklerden sonra elde ettiğimiz bilgileri hangi amaçla kullanacağımıza karar vereceğimizin söylenmesi.
- Su bardağının suyla doldurulması, yağlanmış ve mıknatıslanmış toplu iğnenin dikkatli bir şekilde suyun yüzeyine bırakılması, eğer yüzmüyorsa bir kağıt kırıntısının üzerine bırakılması böylece yüzmesinin sağlanması, pusula yardımı ile sınıfın yönlerinin belirlenerek toplu iğnenin gösterdiği doğrultu ile sınıfın yönlerinin öğrencilerce karşılaştırılmasının istenmesi.
- Öğrencilerce aynı sürecin tekrar edilmesini sağlanması, bu süreçte kritik aşamaların hatırlatılması (iğnenin mıknatıslanmış olması-dikkatlice bırakılması-gerekirse kağıt kullanılması-etrafında mıknatıstan etkilenecek metal bulunmaması)
- Öğrencileri deneyi bireysel olarak yapmaları aşmasında aralarda dolaşarak gerekli uyarıların yapılması
- Deneyde başarılı olanlara diğer arkadaşlarında yardım etme görevinin verilmesi, elde edilen sonucun açıklanmasının istenmesi

- Evlerinde bu çalışmayı tekrar ederek evlerinin yönlerini belirleyebileceklerinin söylenmesi, bir sonraki derste bahçede olunacağını hatırlatılması

Tarih : 3.12.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme, sunuş yoluyla öğretim

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, sözel sunu, gösteri, yön oyunu,

Araç-gereç: sopa, tebeşir, duvar saati

Hedefler: Coğrafi yönleri belirleyebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- “Yıldız yönleri” kümesinin bahçede ağaç ve karınca yuvalarına bakarak yön bulma yöntemlerini açıklaması
- Araştırmacının duvar saati kullanarak ve sopa ile gölge boyunun hesaplanarak yönümüzü bulabileceğimizi, pusulanın bir zorunluluk olmadığını açıklamasını yapması
- Saat tüm sınıfın görebileceği bir açıda tutularak akrep güneşe yönlendirilir, akrep ile 12 arasında bir açı oluşturulur ve bu açının ortadan ikiye bölünmesiyle (açı ortay) elde edilen doğrultunun hangi yönleri gösterdiğinin pusula ile test edilerek öğrencilere gösterilir, hangi yönleri gösterdiği öğrencilerce bulunması süreci izler. Gölge boyu ile yön bulma çalışmasında, sopenin gölgesinin işaretlenmesi ve belli aralıklarla ölçümün tekrar edilmesi, gölge uzunluğunun değişimi ve en kısa gölge doğrultusu ile saat ile yön bulmadaki doğrultunun karşılaştırılmasının istenmesi.
- Öğrencilerin kendi saatlerini kullanarak yön bulma çalışmalarını sürdürmelerinin istenmesi
- Öğrencilerle bahçede yön bulma oyununun oynanması, okul bahçesinde yönler belirlidir, araştırmacı ana yönlerden birinin adını söyler, öğrenciler o yöne doğru beş adım koşarlar, tekrar öğretmen yeni yön adı söyler öğrenciler

o yöne doğru beş adım koşarlar, zaman zaman araştırmacı söylediği yönün aksi istikametinde koşarak oyunu eğlenceli hale getirir.

- Hafta sonunda öğrencilerin çeşitli yön bulma yöntemlerinden yararlanarak evlerinin ve civardaki binaların yönlerini belirlemelerinin istenmesi
- Öğrencilerin grubu değerlendirmeleri 16 puan olmuştur.

Tarih : 6.12.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, sözel sunu, röportaj

Araç-gereç: Kroki çizimleri

Hedefler: Kroki çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Altıncı grup olan“kroki” kümesi; krokinin özellikleri ve yararlanıldığı alanlar, çizim yapılırken dikkat edilecek aşamaların neler olduğu ve örnek kroki çizimi uygulaması yer almaktadır.
- Araştırmacı kuşbakışı görünümüne ait defter, kalem kutusu, meyve suyu kutusuna bakarak tahtaya çizim yapması
- Öğrencilerin bu görünümünün hangi nesnelere ait olduklarını söylemeleri
- Öğrenci sıraları ve masalarının çiziminin yapılması
- Öğrencilerin bu nesnelere görünümünü ifade etmeleri
- Sandalyenin ayaklı olarak, kalemin yandan görünüşü (dik olarak tutulmasına rağmen) ile kuşbakışı çizimlerin yapılması
- Öğrencilerin bakış açısının değiştiğinin, sandalyenin ayaklarının görülmemesinin, kalemin sadece yuvarlak veya altıgen olarak görülebileceğinin söylemeleri beklenir
- Öğrencilerin bulgularının doğru olduğunun kroki, plan çiziminde her zaman kuşbakışı çizim kullanıldığı, diğer bakış açısına ile solucan bakışı adını verebileceğimizin söylenmesi

- Öğrencilerden, ayakta duran bir öğrencinin, bir otomobilin, bir binanın kuş bakışı görünümünün nasıl olabileceğinin sorulması ve gelen çalışmalara dönüt verilmesi
- Sınıfın krokisinin birlikte çizilmesi, ödev olarak ev ile okul arasının krokisinin çiziminin verilmesi

Tarih : 7.12.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme,

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, sözel sunu, röportaj

Araç-gereç: Kroki çizimleri, Buca planı

Hedefler: Kroki çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Kroki kümesi elemanları ile öğrencilerin yaptığı çizimlerle Buca planının karşılaştırılması gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılmada desteğinde verilmesi
- Sınıfın grubun sunusunu değerlendirmesi 11.6 puan olmuştur.

Tarih : 8.12.2004

Süre: 40'

Strateji: İşbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, sözel sunu, röportaj

Araç-gereç: Bina planı örnekleri, metre

Hedefler: Plan çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Yedinci grup olan “küçük mimarlar” kümesinin bir mimarla yaptığı görüşme sonucu, sınıfa mimardan alınan plan örnekleri getirildi ve her kümenin inceleyebilmesi için birer örnek dağıtıldı
- Araştırmacın sınıfın uzunluklarını ölçerek tahtaya metre cinsinden yazması ve dönüştürme işlemi uygulayarak santimetreye çevirmesi
- Öğrencilerin uzunluk ölçülerinin dönüştürme işleminin kullanıldığının açıklamaları
- Uzunluk oranlarının kilometre olarak verilerek santimetre cinsine sesli olarak dönüştürülerek yazılması, ardından dekametre ve hektometreli işlemlerin yapılması
- Öğrencilerin uzunluk ölçü birimlerinin büyükten küçüğe inerken 10 ile çarpıldığının, küçükten büyüğe gidişte ise 10’a bölündüğünü söylemeleri beklenir
- Ölçek seçiminin örneği için, eni ve boyu yedi metre olan sınıfın uygun ölçek olan 1: 35 ile çizilmesi, yapılan işlemin açıklamasının sorulması
- Öğrencilerin gerçek uzunluğun önce santimetreye çevrildiğinin ardından 35’e bölündüğünü açıklamaları beklenir
- Sıraların boylarının 105 cm olduğu için 3 cm ile gösterilerek çizileceğinin açıklanması
- Öğrencilerin ölçümün santimetre cinsinden yapıldığı için dönüştürme işleminin yapılmadığını söylemeleri beklenir
- Öğretmen aynı uzunlukları 1:100 ve 1:350 ölçekle tahtaya çizmesi
- Öğrencilerin ölçeğin paydasının sayısal değerinin arttıkça ayrıntıyı gösterme gücünün azaldığını belirtmeleri beklenir
- Öğretmenin Dünya, Türkiye ve İzmir il haritası üzerindeki ölçek oranlarını sırası ile tahtaya yazarak ölçekleri büyüklük sıralarına dizilmesini istemesi
- Öğrencilerin ölçekleri büyüklük sırasına göre dizmeleri beklenir
- Öğretmenin ölçek küçüldükçe gösterdiği alanın büyüdüğünü, büyük alanların ancak küçük ölçekle çizilebildiğini açıklaması
- Sınıfın 1:35 kullanılarak yapılan ölçümlerin tahtaya yazılarak öğrencilerin sınıf planının oluşturma çalışmalarına katılmaları, ödev olarak çeşitli düzelerde ölçek problemlerinin verilmesi

Tarih : 9.12.2004

Süre: 40+40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme,

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması,

Araç-gereç: metre, cetvel

Hedefler: Plan çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Küçük mimarlar kümesi üyelerinin hazırladığı tahtada çeşitli ölçeklerde yer alan problemlerin çözülmesi
- Ölçek örneklerinin kullanılmasına yönelik olarak kümenin dağıttığı bina planı üzerinde gerçek uzunluklarının hesaplanması
- Yakın çevreye ait Çeşme, Ödemiş, Aydın, Manisa uzaklıklarının harita üzerinde hesaplanması ve bilinen uzaklıkları ile karşılaştırması
- Grubun arkadaşlarınca değerlendirilmesi sonucu puan ortalaması 13.7

Tarih : 10.12.2004

Süre: 40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme,

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, drama

Araç-gereç: Okul maketi

Hedefler: Plan çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Sekizinci grup olan “plan kümesi” plandan kimlerin yararlandığını açıkladı.
- Öğrencilerin senaryolarını kendi hazırladıkları dramaları sunmaları
- Plandan yararlanma ilkelerinin açıklanması
- Grupça öğrencilere çeşitli ölçek alıştırma ödevlerinin verilmesi

Tarih : 13.12.2004

Süre: 40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme,

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması,

Araç-gereç: Okul maketi

Hedefler: Plan çizebilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Ölçek alıştırma ödevlerinin kontrol edilmesi, kontrol ve tekrar edilen çözümlerde küme elemanlarının aktif bir rol üstlenmeleri
- Ünite elemanlarının arkadaşlarıncı değerlendirilmesi sonucu alınan puanların ortalaması: 15

Tarih : 14.12.2004

Süre: 40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması,

Araç-gereç:

Hedefler: Çevrenin halk oyunları üzerindeki etkisini açıklayabilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Dokuzuncu grup olan “harmandalı” kümesi halk oyunu ile çevrede yaşananlar arasında ilişkinin kurulduğunu açıklamaları. Halk oyunları giysileri, oyun içindeki oynama düzeninin farklılığının çevreden etkilendiğini açıklayan sunu gerçekleştirildi.

Tarih : 15.12.2004

Süre: 40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması, halk oyunu

Araç-gereç:

Hedefler: Çevrenin halk oyunları üzerindeki etkisini açıklayabilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Önce sadece grup üyeleri daha sonra sınıftan isteklilerin katılımı ile harmandalı oyununun oynanması
- Grubun akranlarınca değerlendirilmesi sonucu grup puan ortalaması: 18.6

Tarih : 16.12.2004

Süre: 40+40'

Strateji:İşbirlikli öğrenme

Teknikler: İşbirlikli grup araştırması,

Araç-gereç: Ege yöresi halk müziği CD'si

Hedefler: Çevrede yaşanan olayların müziğe etkisini açıklayabilme

Etkili sunum becerileri gösterebilme

Araştırma becerisi geliştirebilme

Yapılandırmacı ders öğretim süreci: Soru ve sunu

- Son grup olan “müziğin ruhu” kümesi müzik parçalarının çevrede meydana gelen olaylardan etkilendiği örneklerle açıklaması
- Kütahyanın pınarları, çökertme, türküleri sınıfça önce CD'den dinlendi, daha sonra grup üyeleriyle birlikte söylendi
- Grup arkadaşlarınca değerlendirildi alınana puan ortalaması: 18.1

Tarih : 17.12.2004

Süre: 40'

Strateji:

Teknikler: Kart oyunu, üç ne? (KWL), neden - sonuç

Araç-gereç: Kavram kartları

Yapılandırıcı ders öğretim süreci: Yansıtma

- Ünite de işlenen kavramların kart oyunu ile tekrar edilmesi, bu işlem sıra ile her kümeden bir öğrencinin bir kartı seçmesinin sağlanarak sorunun yanıtlanmasının istenmesi, öğrenci yanıt veremediğinde ilk yardımcı küme arkadaşından alması şeklinde gerçekleştirilen tekniktir
- Ünite nin başında doldurulan, ne biliyorum, ne öğreneceğim sütunundan sonra son olarak ne öğrendim sütununun doldurulması
- Neden sonuç tablosunun ortasına yakın çevremiz yazılması sekiz alt kola plan, kroki, çevre sorunları, adres, ölçek, yönler, halk oyunu, müzik yazılarak öğrencilerce doldurulmasının istenmesi
- Öğrencilere teşekkür edilerek belgelerinin dağıtılması

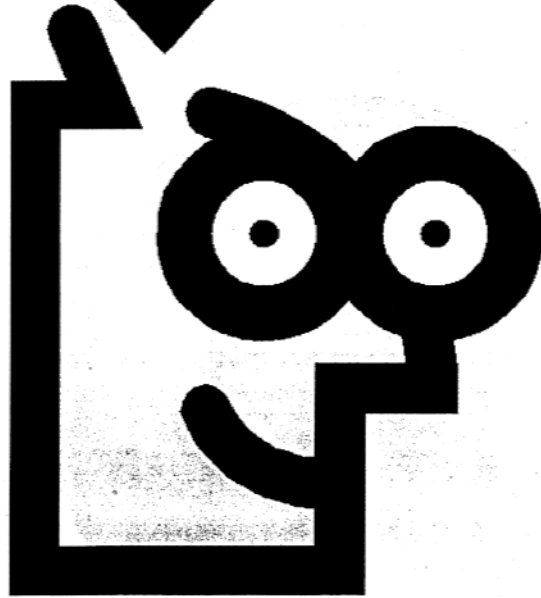
EK 12
SUNU DEĞERLENDİRME FORMU

Küme adı.....				
Toplam küme puanı.....				
no	Sunu özellikleri	İyi (3)	Orta (2)	Kötü (1)
1	Konunun anlaşılır biçimde sunulması			
2	Verilen örneklerin açık anlaşılır olması			
3	Sununun akıcılığı			
4	Sınıfın sorduğu sorulara verilen yanıtların düzeyi			
5	Sınıfın katılımını sağlama			
6	Önemli noktaları vurgulama			
7	Kullanılan araç gerecin çeşitliliği			
	Toplam puan.....			

EK 13
TEŐEKÜR BELGESİ

Sevgili Öğrencim...

Yakın Çevremiz ünitemiz boyunca göstermiş olduğun çabalardan dolayı teşekkür eder başarılarının devamını dilerim. Behsat SAVAŞ



EK 14
UYGULAMADAN GÖRÜNTÜLER



