

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

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENMEYE DAYALI BİR ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI
DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN

Seda KERİMGİL

ELAZIĞ – 2008

ONAY
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YAPILANDIRMACI ÖĞRENMEYE DAYALI BİR ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK
TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 19 / 08 / 2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Başkan

Doç. Dr. Şener DEMİREL

Üye

Yard. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

Üye

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2008 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Erdal AÇIKSES

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****YAPILANDIRMACI ÖĞRENMEYE DAYALI BİR ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK
TUTUMLARINA ETKİSİ****Hazırlayan: Seda KERİMGİL****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Ağustos– 2008; Sayfa: XIII + 168**

Araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma alanı, 2007–2008 öğretim yılı Bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster analysis) elde edilen 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir program uygulanmış ve bu program dâhilinde öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için olgubilim deseni kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde de bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo7 kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği (YANDE), sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği, Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI) ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı bulgular şunlardır: Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır; ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişimler gözlenmiştir.

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubunda ise son test aleyhine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubunun son test-kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarında demokratik tutumlarda değişiklik gözlenmezken kontrol grubunun son test-kalıcılık puanları arasında farklılık çıkmıştır. Demokratik tutumlarında düşüş gözlenmiştir. Buna göre yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur. Deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılması yansıtıcı düşünmenin gelişimi için daha uygun olabilir. Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme, öğretim programı, yansıtıcı düşünme, demokratik tutum.

ABSTRACT**Master Thesis****THE EFFECT OF A CURRICULUM BASED UPON CONSTRUCTIVIST
LEARNING ON PRE-SERVICE TEACHERS' REFLECTIVE THINKING AND
DEMOCRATIC ATTITUDES****Prepared by: Seda KERİMGİL****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Çetin SEMERCİ****Firat University****The Institute Of Social Sciences****The Department Of Educational Sciences****August- 2008; Page: XIII + 168**

The aim of this research is to determine the effect of a curriculum based upon constructivist learning on pre-service teachers' reflective thinking and democratic attitudes. The field of the research was consisted of the second class students of the Computer and Teaching Techniques department, who took Measuring and Evaluating in Education Course, at Education Faculty of Firat University in the Spring Semester 2007-2008 academic year. The groups were formed from cluster analysis obtained from 30 experimental students and 30 control group students. In the study, experimental method was used. The study was conducted as "pre-test, post-test" model. A program based on constructivist learning was applied, and the teaching method was carried out in accordance with this program over experimental group. On the other hand, the courses were given over control group in traditional method. For qualitative part of the research, the pattern of fact science was used and in the analysis stage of taken data, computer based qualitative data analysis software was used. The data of the research were taken thanks to Reflective Thinking Disposition Inventory (RTDI), Democratic Attitudes Inventory Related to Classroom Atmosphere, California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) and an interview Form. Some of the findings of the research are: There wasn't any notable difference between post-test scores of reflective thinking disposition of experimental group and control group; but in qualitative findings, it was

observed that some developments occurred in thinking. In democratic attitudes related to classroom atmosphere, there was a significant difference between pre-test and post-test scores of experimental group. In control group, however, the results proved against post-test. It was observed that whereas the democratic attitudes of pre-service teachers, according to test results, didn't change, the results of permanent post-test of control group weren't different. A descent was observed in their democratic attitudes. As a result, the curriculum based upon constructivist learning made up a positive permanent effect on democratic attitudes in classroom. As the constructivist learning program was applied in experimental studies, lengthening of application can be more suitable for the development of reflective thinking. Constructivist learning atmospheres can be made up in classrooms to develop democratic attitudes of students.

Key Words: Constructivist learning, instructional program, reflective thinking, democratic attitude

İÇİNDEKİLER

ONAY	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
ÖNSÖZ	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Denenceler.....	5
1.3. Sayıtlılar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
2.1.1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	9
2.1.1.1.Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlke ve Varsayımları.....	12
2.1.1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım Çeşitleri	14
2.1.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım	14
2.1.1.2.2. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım.....	16
2.1.1.2.3. Radikal Yapılandırmacı Yaklaşım.....	18
2.1.1.2.4. Sibernetik Yapılandırmacı yaklaşım.....	19
2.1.1.3.Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretim	20
2.1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri	20

VIII

2.1.1.3.2. Yapılandırıcı Öğretim ve Temel Öğeleri	22
2.1.1.3.3. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Rollerini	23
2.1.1.3.4. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları	28
2.1.1.3.5. Yapılandırıcı Öğrenme Modelleri	31
2.1.2. YANSITICI DÜŞÜNME	38
2.1.2.1. Yansıtma	38
2.1.2.1.1. Yansıtma Türleri	38
2.1.2.1.1.1. Eylemde Yansıtma	38
2.1.2.1.1.2. Eylem Hakkında Yansıtma	39
2.1.2.1.2. Düşünme	40
2.1.2.1.3. Yansıtıcı Düşünme	41
2.1.2.1.4. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Öğrenci	43
2.1.3. DEMOKRATİK TUTUMLAR	45
2.1.3.1. Demokrasi	45
2.1.3.2. Demokrasi ve Eğitim	48
2.1.3.3. Geleneksel Eğitim ile Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması	49
2.1.3.4. Demokratik Sınıf Ortamı	50
2.1.4. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMENİN YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMESİ	52
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.2.3. Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi	66

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Yöntemi	72
3.2. Çalışma Alanı ve Gruplar	73
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	84

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR.....	87
4.1. Nicel Bulgular	87
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	87
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	89
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	92
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	96
4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	99
4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
4.2. Nitel Bulgular	104
4.2.1. Önceki Derslerde Farklı Gördükleri Unsurlar	104
4.2.2. Öğrencilerin Rol ve Sorumlulukları	105
4.2.3. Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları	107
4.2.4. Neleri Değiştirip Neleri Devam Ettirmek İstedikleri	108
4.2.5. Etkinliklerin Kazandırdıkları	109
4.2.6. Kendilerini Nasıl Hissettikleri	111

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER	112
5.1. Sonuç ve Tartışma	112
5.2. Öneriler.....	123
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	123
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	124
KAYNAKLAR	125
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ	168

ÖNSÖZ

Yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak eğitimde de değişimler yaşanmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan yapılandırmacı eğitim de, eğitim sürecimizde yaşanan değişikliklerle birlikte ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı eğitimde artık öğrenciler bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır, kendi düşünce ve yorumları ile bilgiyi geliştirirler. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken sorgulamaya ve düşünmeye yönlendiren yansıtıcı düşüncelerini geliştirirler. Yapılandırmacı öğretim ortamında değişime ayak uyduran aktif olan öğrenci, demokratik bir toplumda girişimci olmanın ya da sorumluluk almanın ne demek olduğunu öğrenir. Demokrasinin siyasal tarafı amaç olarak ele alınırken, bireyselliğin tamamlanması için ise demokrasi, en iyi araçtır. Eğitimde araç olarak demokrasinin gerçekleştirilmesi gereken amaç, insan kişiliğinin geliştirilmesi ve yapıcı ilişkilerin teşvik edilmesidir. Demokrasi, düşünebilen insanların rejimidir. Kişilerin kendilerini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için buna uygun ortamlar gereklidir. Yapılandırmacı eğitim ortamı ise bu duruma en uygun ortamdır.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı daha kolay uygulayabilmeleri için kendilerinin de böyle bir öğretimden geçmeleri fikri, Prof. Dr. Münire ERDEN tarafından XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (Tokat, 2007) ileriye sürülmüştür. Buradaki fikir benimsenerek bu araştırmada, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu anlamda, Sayın Erden'e teşekkür ederim.

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren danışmanım Yard. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ' ye, araştırmanın yürütülmesinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet GÜROL ve Doç. Dr. Şener DEMİREL'e teşekkürlerimi sunarım. Kitap göndererek yardımcı olan Boğaziçi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Kütüphanesi çalışanlarına, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine, her türlü desteği ile hep yanımda olan aileme teşekkür ederim. Yüksek lisansım boyunca burs vererek bütün çalışmalarında beni destekleyip hayallerimin gerçekleşmesine yardımcı olan TÜBİTAK yetkililerine teşekkürü bir borç bilirim.

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Geleneksel Sınıf ile Bilgiyi Yapılandıran Sınıfın Karşılaştırılması.....	31
2. Geleneksel ve Bağımsız Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri	43
3. Geleneksel Eğitim ile Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması	49
4. Araştırmaların Değerlendirilmesi	68
5. Kontrol ve Deney Gruplarının Giriş Özellikleri	74
6. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri	85
7. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t –Testi Sonuçları	88
8. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumlar Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	89
9. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t -Testi Sonuçları	90
10. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumlar Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	91
11. Grupların Yansıtıcı Düşünme Eğilime İlişkin Ön Test t Testi Sonuçları	93
12. Grupların Yansıtıcı Düşünme Eğilime İlişkin Son Test t Testi Sonuçları	94
13. Grupların Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumları Ön Test t Testi Sonuçları	95
14. Grupların Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumları Son Test t Testi Sonuçları	96
15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	97

Tablo No**Sayfa No**

16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumları Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	98
17. Deney Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	99
18. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumları Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	100
19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	102
20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumlar Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Bilgiyi Edinim.....	12
2. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....	15
3. Vygotsky'a Göre Yakınsal Gelişim Alanı	17
4. Yapılandırmacılık.....	37
5. Eylem Hakkında Yansıtma	39
6. Yansıtıcı Döngü	45
7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Eğitimle İlişkisi.....	52
8. Ön Test- Son Test Kontrol Grup Modelin Simgesel Görünüşü.....	72
9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Plan	75
10. Nitel Araştırma Döngüsü	86
11. Önceki Derslerden Farklı Gördükleri Unsurlar	105
12. Öğrenci Rol ve Sorumlulukları	106
13. Öğretmen Rol ve Sorumlulukları.....	108
14. Neleri Değiştirip Neleri Devam Ettirmek İstedikleri.....	109
15. Etkinliklerin Kazandırdıkları	110
16. Kendilerini Nasıl Hissettikleri	111

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Gelişen ve sürekli değişen bugünün toplumunda üretken olmak, öğrenmeyi öğrenmekten, düşünmeyi öğrenmekten ve gelişen teknolojiyi takip etmekten geçmektedir. Bunların hayat boyu devamı için de artık bilgiyi ezberlemek, biriktirmek yerine bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim gerekir. Çağdaş eğitimde, pasif konumdan aktif alıcı konumuna geçen öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri, zekâları ve öğrenme hızları dikkate alınır. Amacı çağdaş nitelikli insan yetiştirmek olan yapılandırmacı öğrenme, öğrenci merkezlidir, bilgi yorumlanıp yeniden oluşturulur, grup çalışmalarına sağladığı esneklikle farklı ve değişik bakış açıları sunulur, öğrenme sürecinde içerik gerçek dünyanın yansımasından oluşturulur, düşünmeye sevk edilir ve demokratik bir sınıf ortamı sağlanır. Öğrenciye zengin öğretim ortamları sunan yapılandırmacı öğrenme düşünme tarzlarının gelişmesini imkân sağlar. Yeniden oluşum gerçekleşirken bilgi içselleşir ve yeni düşünme şekilleri ile yapılandırılma gerçekleştirilir. Düşünmenin gelişimi için de demokratik bir ortam gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme, otokratik düşüncenin baskın olduğu gelenekselin aksine demokratik ideallerle çok daha uyum içerisindedir.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik yönünden davranışların en uygun şekilde kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Ertürk, 1972, 12; Yıldırım ve Akyüz, 2006, 2). Aynı zamanda eğitim yaşantısının anlamını yükselten daha sonraki yaşantılarında yeteneğini arttıran yaşantıları yeniden inşa eden ve yeniden düzenleyen bir süreçtir (Dewey, 1996, 86).

Yeniden düzenlenme, günümüzde yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bu değişimle bireyler artık bilgiyi üretmeyi beklemektedir. Son yıllarda ortaya çıkan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise bu beklentilere cevap verebilecek niteliktedir. Yapılandırmacı öğrenmenin özünde öğrenenin bilgiyi uygulama

ve yapılandırması vardır. Yapılandırmacılıkta öğrenciler, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandığına ortaya koyar. Öğrenenler, öğrenmeyi öğrenmekte ve kişiler için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Geleneksel eğitimde konular kapalı bir kutu içerisinde; adeta bilgi su geçirmez bir bölme konulmuştur. Öğrenilen bilgi ancak öğrenildiği andaki koşulların mevcut olması durumunda ortaya çıkar. Esas olan anlık öğrenmeler değildir. Uzun vadede etkili olacak tutumlardır. Yapılandırmacılıkta da bilgiyi yapılandırma bireyin çevresiyle iletişimi ve etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. (Dewey, 2007, 58–59; Özden, 2005, 56–58; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Karadağ ve Korkmaz, 2007, 38–44).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünmeyle ilişkilendirilerek bilginin yeniden kurulması esastır. Öğrenenler bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır kendi düşünce ve yorumlarını katarak geliştirirler. Bu nedenle kişiyi düşünmeye sevk eder.

Düşünme de, kişinin gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla zekâsını kullanıp yönettiği kişisel bir beceridir. Düşünme var olan bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme şeklindedir. Düşünme ögesini kapsamayan hiçbir anlamlı yaşantı yoktur. Yaşantımızın zihinsel öğelerini ortaya çıkarmamız ve onu açık kullanmamız düşünmeden ibarettir. Düşünmenin şu anda olmakta olan, henüz gelişme içinde olan durumlardan ortaya çıktığını söylemek, onun bir şeylere kuşkulu baktığını gösterir. Kuşkunun olduğu yerde sorunsal durumlar vardır. Bitmiş, tamamlanmış olan şey, tamamen bilinen şeydir. Bu nedenle düşünme süreci bir sorgulama ve araştırma sürecidir.

Sürekli sorgulama ve araştırmayla evrim geçiren yansıtıcı düşünme de düşünmenin bir alt boyutudur. Aslında yansıtıcı düşünme felsefi bir kavramdır. Bu kavram ilerlemeci akımın görüşleri ile uzlaşır. İlerlemeci felsefede, sabit bir şey yoktur her şey değişir, durağan kalmaz (Dewey, 1996, 163–164; Özden, 2005, 139; Ünver, 2003, 2–5). Değişimin gerçekleşmesi için sürekli sorgulama gerekir. Yansıtıcı düşünmede de şu iki durum vardır:

1. Düşünmenin gerçekleşmesi için temel bir nokta olan karışıklık, duraksama ve kuşku durumu bulunmaktadır.

2. Ortaya atılan görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ve incelemedir. Bu boyutu da düşünmenin gerçekleşmesi gereken süreçte bulunmaktadır (Dewey, 1910, 7–8).

Düşünmenin bir boyutu olan yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleri ile yakından ilişkilidir. Unutulmamalıdır ki yansıtıcı düşünebilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama mecburiyet vardır. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyici en iyi ortam yapılandırmacı öğretim ortamıdır. Yapılandırmacı öğretim ortamında değişime ayak uyduran ve aktif olan öğrenen, demokratik bir toplumda girişimci olmanın ya da sorumluluk almanın ne demek olduğunu bilir (Özden, 2005, 139; Ünver, 2003, 5).

Demokratikleşme sürecinde öncelikle demokrasi kavramının ne demek olduğunu iyice kavramak gerekir. “Demokrasi iki anlayışa götürmektedir: Birincisi yalnız sayısız ve farklı ortak ilgileri değil, aynı zamanda karşılıklı ilgilerin, toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde bir etmen olarak tanınmasını dile getirir. İkincisi ise farklı toplumsal gruplar arasındaki serbest karşılıklı etkileri ifade ettiği gibi toplumsal faaliyetlerin sürekli olarak yeniden biçimlendirilmesini ve yeni durumlara yeniden uyum sağlamayı dile getirir. Demokratik topluluk için daha fazla planlı bir eğitime ihtiyaç vardır(Dewey, 1996, 96–97). Demokrasi düşünebilen insanların rejimidir. Sağlıklı bir demokrasi için düşünebilen ve bütünü gören, olayları kendi bakış açısıyla yönlendirebilen kişilere ihtiyaç vardır. Demokraside özgürlük çok önemli bir kavramdır. Önemini yitirmeyecek özgürlük düşünme özgürlüğüdür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha tercih edilebilir hâle getiren, otokratik düşüncenin baskın olduğu geleneksel eğitim anlayışı uygulamalarına karşın, halkımızın yürekten bağlı olduğu demokratik ideallerle çok daha iyi bir uyum içerisinde olmasıdır. Yapılandırmacı öğrenmede geleneksel anlayıştaki katı tutumun aksine daha insancıl yöntemler kullanır. Yapılandırmacılığın insancıl yöntemleri temel alması, bunları kullanması ve de demokrasi ile yakın ilişkisinden dolayı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı tercih edilmektedir (Özden, 2005, 140–141, Dewey, 2007, 40–75).

Öğretmen adaylarının mesleğin yüklediği rol ve davranışları edinmelerinde, öğretim yaklaşımının katkısı büyüktür. Öğretim yaklaşımı öğretmen adaylarının mesleğin getirdiği rol ve davranışları kazanırken karşılaştığı sorunları giderici önlemler

alınmaktadır. Freire'e (1972) göre, geleneksel öğretim, öğrencileri içerik ve eğitim sürecinden uzaklaştırmaktadır. Öğretmen bilgileri verirken sunuş yöntemini kullanarak bilgiyi verir, tanımlar ve tekrar eder. Öğrenciler de bu süreçte pasif olarak bilgiyi alır, ezberler ve depo eder. Bu tip öğrenme, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirel ve iletişim faaliyetlerini engellemektedir. Öğretmen yetiştirme alanında bu sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunu çözmek için bireyi problem çözmeye yönelten, bireyde temel kavramları oluşturmayı amaçlayan, farklı bakış açılarının oluşmasını sağlayan, bunun için de işbirlikli öğrenmeyi tercih eden, öğretim sürecini esnek yapılandıran, öğrencileri süreç içinde değerlendiren vb. gibi özelliklere sahip olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı tercih edilmektedir (akt. Güney, 2008, 6; Merrill, 1992, 102–103).

Günümüzde öğrencilerin, bilgi kaynaklarına ulaşabilen, ulaştığı bilgileri yeniden yapılandıran; eleştiren, yaratıcı düşünebilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu beklentilerde yapılandırmacı öğrenme anlayışını öğrenme ortamlarına aktarılmasını gündeme getirilmiştir (Fer ve Cırık, 2006, 1-24). Öğrenme ortamlarına aktarılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel taşları düşünme ve demokrasidir. Bu nedenle Türkiye'de de 2005- 2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretime geçilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha rahat adapte olmaları ve uygulayabilmeleri için öğretmen adaylarının da böyle bir öğretimden geçmeleri fikri, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (Tokat, 2007) ortaya atılmış ve araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Bu fikirden hareketle, öğretmen adaylarının bu öğrenme yaklaşımındaki düşünme ve demokratik tutumlarındaki meydana gelebilecek bu değişim deneysel çalışma yapma ihtiyacı doğurmuştur. Bu fikirden yola çıkılarak araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, “Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi” ni belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler ve sorular oluşturulmuştur.

1.2.1. Denenceler

Genel amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara ilişkin şu denenceler test edilmiştir:

1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
2. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları kalıcıdır.
5. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları kalıcıdır.
6. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık vardır.

Genel amaç doğrultusunda oluşturulan sorular şunlardır:

1. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı programın; öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri ve eleştirel düşünceleri arasındaki ilişki dereceleri nelerdir?
2. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki programın uygulanmasından sonraki görüşleri nelerdir?

1.3. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. Öğretmen adayları yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ve eleştirel düşünme ölçeğine verdikleri cevaplarda samimidirler.
3. Öğretmen adaylarının yapılan yapılandırmacı öğrenmeye dayalı dersle ilgili görüşlerini almak için kullanılan görüşme formuna verdikleri cevaplarda samimidirler.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıfta okuyan ve deney ile kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, öğretmen adaylarının bir yarıyılık ders olan Ölçme ve Değerlendirme dersinde uygulanmış olan yapılandırmacılığa dayalı öğretim programı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, deney ve kontrol grubunda uygulama süresince dersleri işleyen araştırmacının bilgi ve deneyimleri ile sınırlıdır.

1.5. Önemi

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren değişim küreselleşmeyle birlikte insanlık tarihinde görülmemiş bir hız almıştır. Buna bağlı olarak da üretilen ve çeşidi artan bilgi yeniden bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim de eğitim- öğretim yapan kurumlarda sürecin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulanan konuların başında da bilgi gelmektedir. Bilgi çağı diye adlandırdığımız bu dönemde artık bilgiyi aktarma değil bilgiyi yeniden anlamlandırma öne çıkmaktadır. Dünyadaki bu değişimle artık bilgiyi hazır, ezbere almaktansa bilgiyi edinmeyi amaç edinen, kendi oluşturduğu yaklaşımlarla kullanmayı bilen, değişime ayak uydurabilen kendisinin var olan bilgilerine yenilerini aktarabilen bir insan modeli yaratmak amaç edinilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da amacı yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilen, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Öğrencilere farklı bakış açıları sunarak daha geniş perspektif kazanmalarına destek olur ve farklılığın doğurduğu güzelliklere ulaşmaları sağlanarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına dikkat eder. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin tek bir çözüm yolu olduğu nadirdir bu nedenle de yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere alternatif yollar sunularak düşünmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci merkez konumundadır ve amaçlarından biri de düşünme becerilerini ve demokrasi anlayışlarını geliştirmektir. Yapılandırmacı öğrenmenin etkililiğinden çok, artık diğer boyutlara etkisi merak konusu olmuştur. Bu sebeple öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir öğretim programında yansıtıcı düşünme eğilimlerine ve sınıf içindeki demokratik tutumlarına etkisini belirlemeye gereksinim duyulmuştur. Bu araştırma ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşım sürecinin etkililiğini belirlerken yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf içi demokratik tutumlara etkisinin de belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.6.Tanımlar

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Bireyin, sosyo-kültürel bir bağlamda önceden bildikleri ve yaşantıları çerçevesinde bilginin sürekli yeniden kurulduğunu ve doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddeden ancak gerçeğinde yaşantılarımız sonucunda ulaşılabilir olduğunu savunan bir öğrenme kuramı (Glassersfeld,1995; Açıkgöz, 2005, 61 ve Sönmez, 2005, 106-107).

Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımı görüşleri ile örtüşen, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitimi sürecinde üzerinde durulan felsefi bir kavram (Ünver, 2003, 2).

Demokrasi: Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık ve toplumsal yaşamın içinde farklılıkların birbirine zarar vermeden yaşatılabilmesi (TDK, 1988, 353; Yapıcı, 2006, 1).

Geleneksel Eğitim/ Öğretim: Eğitim öğretimde öğretmenin merkeze alındığı öğrencinin aktif olmadığı birçok eğitimcinin uzun yıllar benimsediği anlayış. Kontrol grubuna 21 saat boyunca uygulanan eğitim-öğretim sürecinde düz anlatım, soru cevap ve araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına verilen dokümanların kullanılması.

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreç (Paul ve Elder, 2008, 3).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili alanyazın taraması ile yurt içi ve yurt dışıyla ilgili araştırmaların incelenmesi yapılmıştır. Aşağıda ilgili alanyazın ve ilgili araştırmalar başlığı altında verilmiştir.

2.1. İLGİLİ ALANYAZIN

İlgili yayınlar, yapılandırmacı yaklaşım, yansıtıcı düşünme, demokratik tutumlar ve ilişkilendirme boyutlarında incelenmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı öğrenme kuramının geçmişi, bilginin oluşumundan söz eden Sokrates, Plato ve Aristotile gibi ilk çağ filozoflarına kadar uzanır (Altun ve Büyükduman, 2007, 9). Öğrenme felsefesi olarak ise yapılandırmacılığı ilk olarak 18. yüzyılda “insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini” söyleyen Giambattista Vico’ya uzandığı görülmektedir (Özden, 2005, 55). Vico’dan sonra Cheek’e (1992) göre Immanuel Kant bu görüşten yola çıkarak insanın yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirerek aktif olarak bilgiyi kendisinin yarattığı görüşünü savunmuştur (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, 49). John Dewey, Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi teorisyenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının devamını getirmişlerdir (Güneş, 2007, 49).

Yapılandırmacılık, öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2005, 233). Yapılandırmacılık, objektif geleneğe alternatif epistemolojik bir temel sağlar. Objektiflik gibi yapılandırmacılıkta tecrübe ettiğimiz gerçek bir dünyanın varlığını kabullenir. Fakat tartışma şudur ki anlam bizim tarafımızdan mı yoksa bizden bağımsız olarak dünyada var mı? Dünyayı yapılandırmanın birçok yolu vardır ve herhangi bir olay ya da kavram için birçok anlam ya da görüş açısı vardır. Bu yüzden aradığımız tek bir doğru yoktur (Duffy ve Jonassen, 1992, 3). Nesnelciler, yalnızca objektif doğruluk yahut yanlışlıkla koşullarının var olduğunu değil, insanların bu koşullara nüfuz ettiğini de varsayar (Lakoff ve Johnson,

2005, 228). Yapılandırmacılık, bilimin gerçekçi ve nesnel sürümlerinin ilişkiler, teoriler ailesidir (Neimeyer ve Neimeyer, 1993, 3).

Yapılandırmacı öğrenmede en önemli unsur bilgidir. Önemli olan bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırmasıdır. Böylece öğrenci bilgisini oluştururken hem yorumlayıp hem de bilgisini geliştirme fırsatı bulur (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 38). Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerileri kazandırılması gerektiği görüşünün yanında, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Temelde başkalarının bilgilerini kopya şeklinde bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Karadağ, 2007, 156). Öğrenci, bilgiyi öğretmenden aynen alması yerine kendisi oluşturur (Tobin ve Tippins, 1993, 7). Öğrenci yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde bilgiyi yorumlar (Yanpar-Şahin, 2001, 465).

Yapılandırmacılık öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına vurguladığı için yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin ne olduğu çok önemlidir (Kesal, 2003, 21). Yapılandırmacılar, öğrencinin başarısından daha çok içinde bulunduğu öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl oluşturduğuyla ilgilenmişlerdir. Hendrey'e (1996) göre bilginin doğası öğretmenler ve öğrenciler için aşağıda belirtilmiştir:

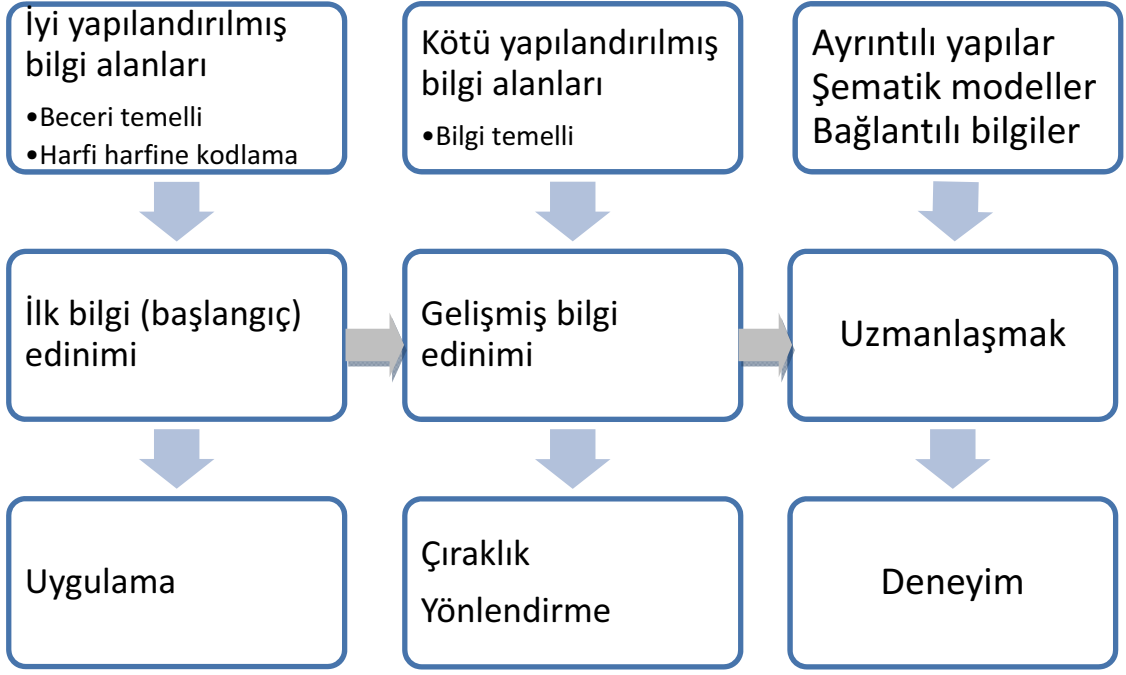
1. Bilgi yalnızca insanların zihinlerinde vardır. Sınıfta bilgi yalnızca öğretmenin öğrencinin zihninde vardır, tahtada, kitaplarda, aktivitelerde ya da öğretmen ve öğrenci konuşmasında yoktur.
2. Bilgi asla mutlak olamaz. Öğrencilerin ve öğretmenleri bilgisi dahil hiçbir bilgi kesin olamaz; çünkü bilgi tekrar inceleme ve denemeye açıktır,
3. Ortak bilgi aynı evrenin parçaları olan ortak bir beyin ve vücuttan türer. Farklı deneyimleri olan öğretmenler ve öğrenciler sınıf ortamına özgü bilgileri paylaşırlar,
4. Bireylerin bilgileri, var olan bilginin anlamlandırmaları ve yorumlarına bağlıdır. Öğrenciler ve öğretmenler programa ya da öğretim materyallerine var olan bilgi inançlarına göre anlam verirler,

5. Bilgi kişilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılır. Öğrenci bilgiyi gerçek yaşantısıyla programın gerektirdiklerini ve sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkilendirir,
6. Bilgi algı ve hareket yoluyla yapılandırılır. Öğrenciler yeni bilgiyi sınıfta algılayarak ve hareket ederek yapılandırır. Öğrenciler öğretmenle iletişimde bulunarak algı ve hareket yoluyla bilgiyi yapılandırır.

Bilginin yapılandırılması zaman alır ve zor bir iştir. Çok fazla çaba gerektirir fakat memnuniyetle sonuçlandırılır. Öğretmede bu yapılandırmada öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak için sürekli üretken bir şekilde çalışır (Kesal, 2003, 21). Öğretmen, öğrencilerin bilgi ile ilk karşılaştığında ne tür tepkiler verdiğini bilmelidir ve bu duruma göre öğrenme süreçlerini yönlendirmelidir. Öğrenci bir bilgi ile ilk karşılaştığında bu yollardan birini seçer. Bu yollar:

1. Yeni olan bilgiyi önemsemez, var olan bilgide hiçbir değişiklik yapmadan bırakır ve benimser,
2. Yeni bilgiyi yeniden yorumlar böylece birbirine karşıt bilgiler birbirine tamamlayıcı olarak görünür,
3. Algıyı ikincil olarak değiştirir, küçük değişiklikler yapar; fakat temel bilgileri bozulmadan bırakır,
4. Çekirdek kavramların reddedildiği ve yenileriyle yer değiştirildiği büyük kavramsal değişiklikler yapar (Winitzky ve Kauchak, 2003, 72).

Öğrenci yeni bir bilgi ile karşılaştığında Winitzky ve Kauchak'a göre yedi yoldan birini tercih ediyor. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise öğrenci bu bilgilerle karşılaştığında var olan bilgiyi yeni bilgiyle birleştirerek bireyin kendi yaşamışlığını da bu bilgiye dahil ederek bilgiyi yeniden yapılandırmayı tercih eder. Jonassen da bilgiyi edinim aşamalarını göstermiştir. Bilgiyi edinim aşamasını üç bölümde ele almıştır.



Şekil1. Bilgiyi edinim (Jonassen, 1992, 142)

Jonassen'dan yola çıkarak bilgi edinimine bakıldığında beceri temelli, bilgi temelli, bağlantılı bilgi olmak üzere 3 şekilde bilgi edinim vardır. Beceri temellide birey bilgiyi uygular. Bilgi temelli yönlendirir. Bireyin uzmanlaşmasında ise deneyim vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler bilgilerini kendi deneyimlerine dayanarak oluştururlar (Durmuş, 2001, 94). Öğrenciler yeni bilgilerini, geçmiş deneyim ve bilgi süzgecinden geçirerek bilgilerini daha etkili kullanma fırsatı bulur (Zembar, 2007, 197). Öğrenci, bilgiyle gerçek yaşamda karşılaştığında kendi düşüncelerinden yola çıkarak hareket eder ve öğrenci bilginin öğrenilmesinde gerçek yaşamla ve var olan durumları karşılaştırır (Susam, 2006, 22).

2.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlke ve Varsayımları

Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı yaklaşımın beş temel ilkesi vardır:

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme,
2. Öğrenmeyi temel kavramlar çerçevesinde yapılandırma,
3. Öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu bakış açılarına değer verme,
4. Eğitim öğretim sürecini, öğrencilerin görüşlerine göre değiştirme,
5. Öğrencileri öğrenme bağlamında değerlendirme (Erdem, 2001, 16).

Yapılandırmacı yaklaşım bu beş temel ilke üzerine kurulmuştur. Bu ilkeler incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyi problem çözmeye yöneltmek temel kavramları oluşturmayı amaçlar, işbirlikli öğrenmeyi tercih ederek farklı bakış açılarının oluşmasını sağlar, öğrencileri süreç içinde değerlendirerek onların istekleri doğrultusunda esnek bir öğretim süreci yapılıdır. Bu ilkelerden yola çıkarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının çeşitli varsayımlarını da ele almak gerekir.

Yapılandırmacılığın varsayımları şunlardır:

1. Yorum bireyseldir, paylaşılmış bir gerçeklik yoktur. Öğrenme dünyanın bireysel olarak yorumlanmasıdır. Öğrenme deneyimin kişisel olarak yorumlanmasıyla ortaya çıkar,
2. Öğrenme yapılandırılmıştır, bilgi deneyimden oluşturulur. Öğrenme kişinin bilgiyi içsel bir süreçle değerlendirmesiyle ortaya çıkar,
3. Öğrenme aktiftir, öğrenme anlamın deneyimin temelinde geliştirildiği aktif bir süreçtir,
4. Öğrenme işbirliklidir. Anlam çoklu perspektiflerle oluşur. Kavramsal gelişme çoklu perspektifleri paylaşarak ve bu perspektiflere cevap olarak içsel sunumlarımızın eş zamanlı olarak değişmesiyle ortaya çıkar. Eğitimin rolü diğerleriyle işbirliği içerisinde olmaktır,
5. Öğrenme konumlandırılmıştır. Öğrenme gerçekçi çevrelerde ortaya çıkmalıdır. Öğrenme zengin bir içerikte gerçek dünya içeriklerinin yansımada konumlandırılmalıdır,
6. Sınavlar bütünleştirilmelidir. Sınav görevlerle (ödev) birleştirilmelidir ve ayrı bir aktivite olarak görülmemelidir (Merill, 1992, 102–103).
7. Öğrencinin döngüsel öğrenme yaklaşımının (The Learning Cycle Approach), düzenli kullanımı ile doğal merakı desteklenmelidir,
8. Öğrenme öğrencinin var olan zihinsel modellerine göre yapılandırılır. İşlenebilen, karşılıklı etkileşimin olduğu, fiziksel materyaller kullanarak, ana kaynaklardan, işlenmemiş, ham verilerin elde edilmesi ve bunların kullanılması sağlanır,
9. Öğrencinin inanç ve tutumları öğrenmeyi etkiler,
10. Öğrencinin ne öğrendiği değil, nasıl öğrendiği önemlidir. Burada yol gösterici konumunda öğretmen vardır,

11. Öğrencilere, ilişkiler kurabilmeleri ve metaforlar oluşturabilmeleri sağlar,
 12. Öğrencide öğrenme isteği oluşturmak önemlidir (Özden, 2005, 58; akt. Yılmaz, 2006, 27–28).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının varsayımları temel ilkelerine paralel şekildedir. Öğrencinin var olan bilgileri önemlidir. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir. Sınavlar öğrenciye ayrı bir aktivite olarak verilmek yerine öğrenci süreç boyunca değerlendirmeye tabi tutular sürecin değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin ne öğreneceğinden çok nasıl öğreneceği önemlidir. Bu da öğrenciye birebir yaşantı yoluyla verilmeyle oluşacak bir durumdur.

2.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kendi içinde bilişsel (gelişimsel) yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, sibernetik yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık olmak üzere çeşitlere ayrılmıştır.

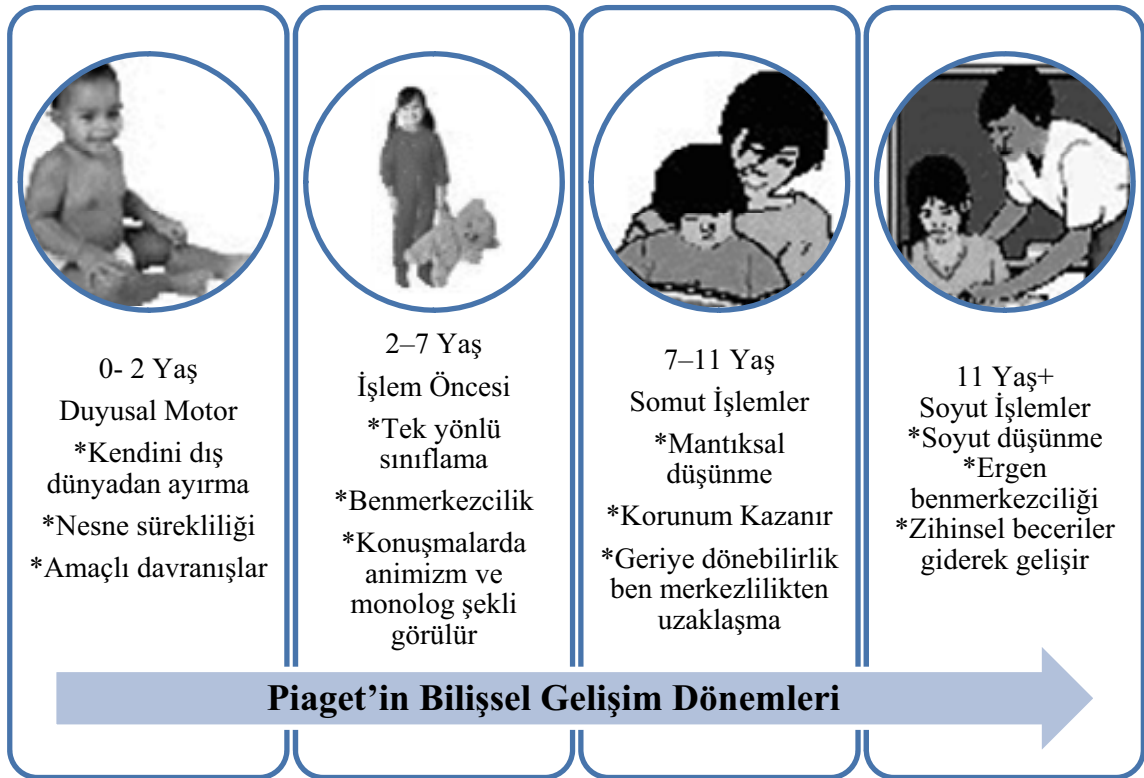
2.1.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Modern psikolojide, bilişsel yapılandırmacılık fikri James Mark Baldwin ve Jean Piaget'in gelişimsel teorinin büyük bileşeni olarak ilk kez işlendi (Glaserfeld, 1989, 162). Piaget, Kant'ın içgörü kavramından yola çıkmıştır. Piaget'e göre anlama keşfetmektir. Keşfederek yeniden anlamlandırma ise öğrenmedir. Bu durumda öğrenci aktif katılımıyla bilgileri keşfederek zihninde adım adım bilgiyi yapılandırır. Piaget' e göre zekâ çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum sürecinde kişi iki önemli süreçten geçer. Bunlar, özümleme ve denge (alışma)' dir (Güneş, 2007, 50; Karadağ ve Korkmaz, 2007, 50). Bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşimi vurgulanır. Öğrencinin yaşadığı durum ve olaylar, içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemlerine göre şekillenir (Erden ve Akman, 2006, 62).

Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler de şöyle belirlenmiştir. (1) Olgunlaşma; (2) Yaşantı; (3) Uyum; (4) Örgütlenme ve (5) Dengeleme. Bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle karşılıklı etkileşimi sonucu yaşantı kazanması gerekir. Piaget'e göre bilişsel gelişim, evreni öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik yeni bir denge süreci olarak görmektedir. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın ana noktası, bireyin sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu dengeli bilişsel yapıdır (Kılıç, 2001, 10). Bu dengelenme

sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyumlu olmasını gerektirir. Uyum ilkesine ilave olarak Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili gördüğü diğer bir biyolojik ilke de, organizmanın örgütlenme eğiliminde olduğudur. Örgütlenme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştiricidir. Diğer bir ilke ise dengelemedir. Daha önce ifade edildiği gibi gelişim, alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ilerlemeydi. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, durum ve varlıklarla değişerek bozulur. Onlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanır ve yeni obje, olay, varlık ve duruma adapte olur. Böylece yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşır. Öğrenciyi öğrenmeye güdeleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik yaratmak şarttır (Senemoğlu, 2007, 32–34). Önemli olan bireye yeni bilgiler öğretmek yerine düşünmeyi öğretmektir.

Biliş; düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçleridir. Bilişsel gelişim ise bu süreçlerde bireylerin yaşla birlikte geçirdikleri değişimlerdir ve bu değişimler bir sırayla gerçekleşmektedir (Küçükkaragöz, 2003, 77–83). Piaget gelişim basamaklarının sırayla gerçekleştiğine inanmaktadır ve bu birey bu gelişim dönemlerini atlayarak diğerine geçemez (Senemoğlu, 2007, 39). Şekil 2'de dört temel dönem ve özellikleri kısaca özetlenmiştir.



Şekil2. Piaget' nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri (Senemoğlu, 2007, 32–39).

Şekil 2’deki aşamalara kısaca bakıldığında düşüncenin başlangıç dönemi diye nitelendirilen duyuşsal motor döneminde çocuklar nesne ve olayları sembolleştirebilir. Beş duyuş ile çocuk çevreyi tanımaya çalışır. İşlem öncesi dönemde ise çocuklar ben merkezlidir. Nesnelere tek özellik açısından sınıflandırır. Somut işlemler döneminde bilişsel yeterlilik açısından hızla gelişir ve maddenin görüştüsel değışimler geçirse bile sabitliğini ve değışmezliğı inancına korunum denir. Birey bu dönemde korunum kazanır. Soyut işlemler döneminde tümevarım ve tümünden gelimi soyut olarak kavrar. Ergen egosantrizmi ile karşı karşıya kalınır (Güneş, 2007, 51; Küçükkaragöz, 2003, 84–91; Senemoğlu, 2007; 39-48). Houde’a (2004) göre Piaget’nin bazı görüşleri günümüze uygun değil çünkü çocukların erken yaşlarda üst düzey zihinsel becerilerini yapabildikleri gözlemlenmiştir. Bu yüzden Piaget’nin gelişim dönemleri kabul görmemektedir (Güneş, 2007, 51).

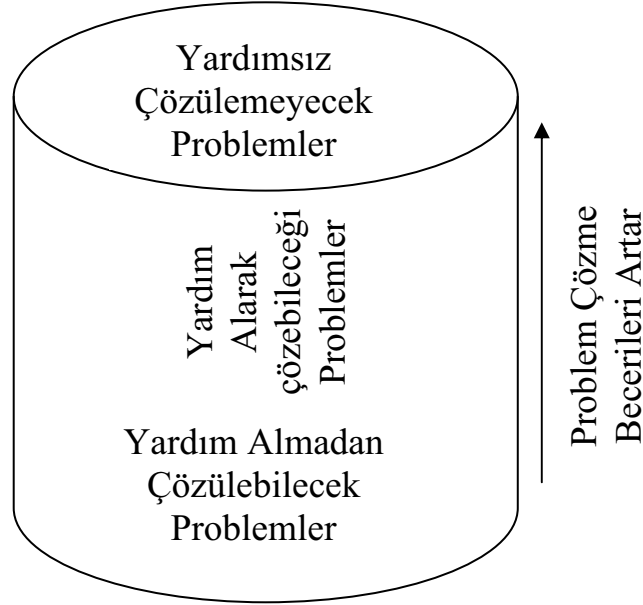
2.1.1.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Yapılandırıcı epistemoloji, gerçeğin yapılandırmasında kişisel ve sosyal süreçlerin aktif katılımına vurguda bulunur (Feixas, Procter ve Neimeyer, 1993, 143). Novak’a göre yapılandırıcı görüşe göre öğrenme bilgi yapılarını oluşturma sürecidir. Buna göre öğrenmede sosyo- kültürel etkileşim önemlidir (Mayer-Smith ve Mitchell, 2003, 131–132). Sosyal yapılandırıcıların görüşlerinin temelinde Vygotsky’nin görüşü yer almaktadır. Sosyal yapılandırıcılık sosyo- kültürel teorisinin ürünü olarak görülür. Ana konu teorisinde öğrencinin bilişsel gelişiminin sosyal dünyadan ayrı düşünölemeyeceğidir (Wetsch ve Toma, 1995, 167). Sosyal etkileşim, öğrencinin öğrenmesinde önemli rol oynar. Vygotsky’e göre öğrenmenin temel faktörü bireyin diğer insanları gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin etkililiğı bireyin modeli taklit edebilme yeterliliğine bağlıdır (Özden, 2005, 60; Korkmaz, 2003, 202).

Vygotsky’in sosyal oluşturmıcılıkta kullanılan dört teorisi (Kılıç, 2001, 13):

1. Anlamlandırma: Bireylerin yaşamlarının sürdürdüğü toplum ve kültürün, bireyin bilgiyi anlamlandırmasında etkisi vardır. Olayları anlamamız ve algılamamız çevremizdeki insanlar ve kültüre bağlıdır ve bilgilerimizi bunlar aracılığıyla oluştururuz.

2. Bilişsel Gelişim Araçları: Kültür, dil ve birey için önemli olan çevredeki kişiler bireyin bilişsel gelişimini sağlayan araçlardır. Bilişsel gelişimin biçimlendirilmesini ve hızını etkileyen bu araçların şekli ve kalitesidir.
3. Dil ve öğrenme birbirinden ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili, dil de öğrenmeyi gerektirir. Öğrenci, bilgiyi alma, seçme, anlamlandırma, aktarma, ifade etme, zihinde kurma, zihinsel şemalar düzenleme vb. işlemlerin hepsini dil vasıtasıyla yapar. Bu yüzden dil olgunlaşmadıkça öğrenme olamaz (Güneş, 2007, 51–52).
4. Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky’ya göre bireyin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru ilerleyen bir yakınsal gelişim alanı vardır. Tabanda bireyin yardım almadan çözebileceği problem, tavanı ise yardım alsa bile çözemeyeceği, tabanı ve tavanı arası ise, bireyin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Şekil3’de yakınsal gelişim alanı gösterilmiştir.



Şekil 3. Vygotsky’ a göre Yakınsal Gelişim Alanı (Özden, 2005, 61).

Şekil 3’de Vygotsky, öğrencinin tabandaki yardım almadan çözülebilecek problemlerden başlayarak sonra yavaş yavaş problemleri zorlaştırarak ve öğretmen veya arkadaşlarının yardımını alarak silindirdeki bir üst basamağa geçmeye çalışır. Bu teoriye göre gelişim, belli bir yaşta son bulmaz ve sonsuzdur. Bireyler her yaşta

çözebileceği, yardım alarak çözebileceği ve yardım almadan çözemeyeceği problemlerle karşılaşır ve birey destek aldıkça becerisini geliştirir. Önceden çözemediklerini çözer ancak yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için daima çözemeyeceği problemlerle karşılaşacaktır. Bu sayede silindirde hep yukarı tırmanarak bilişsel gelişimini devam ettirecektir (Kılıç, 2001, 13; Senemoğlu, 2007, 57).

Sosyal yapılandırmacılığa göre öğrenme tek başına gerçekleştirilmez. Bunun için grup çalışması gerekir. Sosyal etkileşim sırasında öğrenci diğer kişilerle etkileşime girerek bilgiyi pasif olarak almaz; çünkü öğrenci bilgiyi alırken kendi bilgileriyle diğer kişilerin bilgilerini karşılaştırma fırsatı bulur ve düşünceler arası uyumsuzluk yaşar. Bu uyumsuzluk sürecinde kişi bilgileri sunarak, tartışarak, eleştirip, eleştirilerek diğer kişilerin görüşleri ile kendi görüşleri arasında bir uzlaşmaya varır. Böylece bilgi yapılandırılır (Güneş, 2007, 52). İşbirliğini en çok etkileyen sosyal bağlılıktır. Sosyal bağlılık, bağlılığı yapılandırma yolunda bireylerin birbirleri olan iletişimlerinin nasıl olduğudur. Pozitif ya da olumlu bağlılık bireylerin birbirlerini cesaretlendiren, destekleyen, geliştiren bir etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Negatif olumsuz bağlılık ise tam tersi bireylerin birbirlerini engelleyerek daha çok rekabetçi yaklaşım tarzıyla cesaret kırıcı ve zıt bir etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Bireyler birbirinde tam bağımsız çalıştıklarında ise hiçbir bağdan söz edilemez (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 52). Bu durumda dikkat edilmesi gereken işbirlikçi ile rekabetçi öğrenmenin birbirine karıştırılmamasıdır. Sosyal yapılandırmacı öğretmenin de öğrencilerini cesaretlendiren, işbirliğine yönelten, öğrencilerin açık ve özgürce fikirlerini ifade edebildiği ortamlar oluşturabilen yönlendirici bir role sahip olması gerekir (İlleez, 2006, 51).

2.1.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın en önemli temsilcisi Ernst Von Glasersfeld'tir. Radikal yapılandırmacılık bilgi kuramı, temel varsayımlarını özel bir bilgi kuramında ve bilimin felsefesinde bulur (Terhart, 2003, 27). Glasersfeld yapılandırmacılıkta iki prensibin varlığından söz eder:

1. Bilgi pasif olarak kabul edilmez; fakat bilgi kavranarak aktif yapılandırılır.
2. Zihnin görevi uyarlamadır ve tecrübeye dayalı dünyanın organizmesine hizmet eder, ontolojik gerçeğin keşfi değildir (Glasersfeld, 1989, 162).

Radikal yapılandırmacılık pasif bilgi toplama değil, aksine bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan deneyimlerini organize etmekte ve anlamlandırmada bir uyum sürecidir. Bilme, hem biyolojik hem de sosyo-kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle oluşur. Bilgi paylaşılan deneyimlere ve bilginin yaşanabilirliği ile ilgilidir. Yaşanabilirlik için bilgi: 1. Önceki yapı unsurları 2. Diğer bilişsel organizmalar 3. Yaşantı çevresi 4. Bilgiyi oluşturan zihinsel yapı ilişkilerinin bütünü gibi kısıtlamalarını aşması gerekir (Açıkgöz, 2005, 63; Bettencourt, 1993; Arslan, 2007, 53).

Öğrenciler zihinde bilgiyi aktif olarak yapılandırırken dışsal gerçeklik denilen unsurlarla uyumu beklenilemez; çünkü deneyimler geçirilen değişimlere bağlı olarak değişir bundan dolayı doğruluğun ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur. Nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Bilgi öznedir. Anlamlandırmada bireyler tarafından yapılır. Gerçekliğin bağımsız tek bir anlamı yoktur. Öğrenme bireysel çabanın ürünüdür (Arslan, 2007, 54). Dış gerçeklikte bilinebilen her şey, gözlemcinin bir yaratmasıdır (Terhart, 2003, 27). Her ne kadar dışta, durağan bir nesnel gerçekliğin var olması ihtimali olsa da, bilgi bu nesnel gerçekliği yansıtmaz. Bilgi açıkçası, deneyimler tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır (Glaserfeld, 1984, 24).

Radikal yapılandırmacılıkta bilgi keşfedilmez, bireyler tarafından yapılandırılıp oluşturulur. Bilginin kaynağı dış dünya değil, bireyin yaşantı deneyimleridir. Radikal yapılandırmacılığın da eleştirildiği nokta burasıdır. Radikal yapılandırmacılık, daha çok bireyselliği savunduğundan öğrencinin toplumsal yönüne önem vermediği için eleştirilir (Açıkgöz, 2005, 63).

1.1.1.2.4. Sibernetik Yapılandırmacılık

Sibernetik sözcüğünün anlamı güdübilimdir. Yapılandırmacılık, sibernetik, psikolojik ve felsefeye bağlı bilginin teorisidir (Glaserfeld, 1989, 162). Maturana, 1991 ve Varela'a göre (1992) göre sibernetik yapılandırmacılık Humberto Maturana ve Francisco Varela gibi Şilili hücre biyologları tarafından autopoiesis kavramına dayandırılarak oluşturulmuştur. Autopoeitic bir sistem, toplumsal hayatın devamı için gerekli olan yenilenme ve kendini yeniden üretme eylemidir (Arslan, 2007, 54). Sibernetikler ve kontrol teorisi, öz düzenleyici sistemlerle ilgili, kendisine göre

çevresine adaptasyon ve dünya düşüncesini sürdürme ve bilgiyi girdisinden yapılandırabilen idrake benzer bir yaklaşım geliştirmişlerdir (Glaserfeld, 1989, 163). Mingers'e (1995) göre autopoietic sistemler altı ölçütte eksiksiz birimleşir. Bunlar:

1. Sistem sınırı boyunca idrak edilebilir,
2. Sistem parçaları boyunca çözümlenebilir,
3. Genel fizik kurallarına göre parçaların etkileşimi uygundur,
4. Sınır olarak kabul edilen komşuluk ilişkileri korunmaktadır,
5. Sistem sınır üretimini içine alır,
6. Kendi parçalarını kullanan ve gelen aracın dönüşümünü sağlayan aktif üretici bir sistemdir (Arslan, 2007, 54).

2.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretim

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirerek, yeni anlamlar oluşturduğu aktif ve karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlandırmada yeni bilgiler, ön bilgiler ve var olan zihinsel süreç belirleyici olmaktadır. Bilgi, öğrencinin sahip olduğu değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Ön bilgiler bir sonraki bilginin yapılanmasına zemin hazırlar. Bu yüzden öğrencinin, ön bilgi ve becerilerinin türü, durumu, nasıl öğrendiği ve nasıl bir zihin yapısına sahip olduğudur. Öğrenci bilgiye kendi yorumunu katarak yapılandırır ve bilgiyi temelden kurar. Bilgiyi ezberleme ve bilgiyi biriktirme yapılandırmacılıkta yoktur (Güneş, 2007, 77–78; Karadağ ve Korkmaz, 2007, 42). Yapılandırmacılıktaki asıl amaç bilginin görünüm tutarlılığı, deneyselcilik ya da bireysel farklılık gibi görüş açılarını dikkate alarak öğrenme kuramlarının anlamlarının yorumlayıp özümseme ve aralarında ilişki kurmadır (Bednar, Cunningham, Duffy vd. , 1992, 21).

2.1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri

1. Öğrenmeyi öğrenme. Wolff'e (1994) göre yapılandırmacılığın en üst düzey özelliklerinden biri öğrenmeyi öğreniyor olmaktır. Öğrenmenin öğrenimi bireysel düşüncenin gelişmesidir. Biliş ötesi yeteneklerin gelişmesi yapılandırmacı öğrenime eşlik eden paralel bir süreçtir (Terhart, 2003, 34). İnşa ettiğimiz her anlam, benzer durumlara uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar (Özden, 2005, 63).

2. Anlam oluşturma zihinseldir. Öğrenmek için bilgiye gerek vardır. *Ne kadar çok biliyorsak o kadar çok öğreniriz* (Özden, 2005, 63). Bu yüzden öğrencinin önce ön bilgilerinden yola çıkmalıyız. Öğrenci öğrenme sürecinde kendini kontrol etmeli, ortamını tasarlamalı ve yönlendirmelidir (Güneş, 2007, 79).
3. Öğrenme gerçek yaşamla ilgilidir. Wolff'e (1994) göre hedef, gerçek yaşamda kullanılabilir beceriler veya yetenekleri geliştirmektir. Amaç bireye rehberliktir. (Eğitsel malzemeler, sınıflar, medya ve diğer yardımlar ve en sonunda, kendi bir organizasyon olarak okul) ilk bireysel yeteneklerden başlayarak çevreyi öğrenerek gerçek dünya tecrübesi hissiyle bireye öğrenmede somut bir yol sunar (Terhart, 2003, 34).
4. Öğrenme dil ile ilişkilidir. Dil ve öğrenme birbirinden ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili, dil de öğrenmeyi gerektirir. Öğrenci, bilgiyi alma, seçme, anlamlandırma, aktarma, ifade etme, zihinde kurma, zihinsel şemalar düzenleme vb. işlemlerin hepsini dil vasıtasıyla yapar (Güneş, 2007, 51–52).
5. Öğrenme aktif bir süreç gerektirir. Öğrenci pasif bir şekilde değil sürekli gelişim ihtiyacı duyarak çevresiyle iletişime girerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğrenme bir kontrol süreci değildir. Aktif yapılandırmacı eğitimde öğrenci pasif konumdan aktif konuma geçmiştir (Özden, 2005, 62; Özkul, Mutlu ve Öztürk, 2003; Savery ve Duffy, 2001, 5). Öğrenme bilginin aktif yapılandırma sürecidir. Bu öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgiler ve var olan zihinsel süreç belirleyici olmaktadır.
6. Öğrenme bağlamsaldır. Toplumsal bir kavram olarak öğrenmeyi yaşantımızdan ayrı düşünemeyiz. Bilgimiz, inançlarımız, korkularımız ve önyargılarımız öğrenmede etkilidir. Yapılandırmacılıkta yaşamsal olan inançların bir araya getirilmesiyle bilgi oluşturulur. Yapılandırmacılıkta gerçek bağlama bağımlıdır ve kişiden kişiye değişir (Özden, 2005, 63; Güneş, 2007, 78; Glasersfeld, 1995, 10; Aydın, 2007).
7. Öğrenme işbirliklidir. Wolff'e 1994 göre, işbirlikli öğrenimin zorunluluğunu yapılandırmacı öğrenmenin adımlarında son beşinci öğe olarak vurgular. Öğrenmekte olan kimse, öğrenimini çevresi yoluyla yapılandırır ve bu yapılanma içinde etkileşime ihtiyaç duyulduğunu

vurgulamaktadır. John Dewey de öğrenmenin sadece okul içeriğinde olmadığını öğrenmenin bir sosyal süreç olduğunu ifade etmektedir (Terhart, 2003, 34–35). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda zihinsel yapıları gelişir (Güneş, 2007, 79). Bilginin aktif hale gelmesi için etkileşim gerekir.

8. Öğrenme zaman gerektirir. Öğrenme anlık süreçlerde meydana gelmez. Anlamlı öğrenme için düşünceleri gözden geçirmeli, ön uygulaması yapılmalı, üzerinde düşünülmeli ve bunlara göre kullanılmalıdır. Yapılandırmacılıkta öğrenme birçok konuda yüzeysel bilgi verme yerine derinlemesine bilgi sağlama becerilerini geliştirir. (Kılıç, 2001, 15; Özden, 2005, 63).

Yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkeleri incelendiğinde öğrenmeyi öğrenme ele alınmıştır. Bu da düşüncenin gelişimi için çok önemlidir. Öğrenmenin öğrenimi için kişinin kendini değerlendirme imkânı bulduğu işbirlikli öğrenmenin önemi vurgulanıyor. Öğrenme zaman ve çaba gerektirir. Bu çabayı en çok gösterenlerden birisi de öğrencidir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif rol oynar.

2.1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğretim ve Temel Öğeleri

Yapılandırmacı öğretim bakış açısı, dünyayı anlamının birçok alternatifli yolu olabildiğini anlayışıyla bilgiyi geçici, gelişime açık, subjektif, içsel olarak inşa edebildiğini, sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenen bir yapı olduğunu vurgular. (Mısır ve Çalışkan, 2007, 63). Yapılandırmacı öğretimin öğelerinden bahsedilmektedir. Bu öğeler birbirinden tamamen bağımsız değildir, kesin çizgilerle ayrılmamışlardır. Öğeler şu şekildedir:

1. Öğretimde, öğrencinin eski bilgilerinin harekete geçirilmesi. Öğrenilen her yeni bilgi var olan bilginin üzerine yapılandırılır. Yeni bilgi öğrencilerin var olan bilgilerini ortaya çıkarır. Yeni bilgi eski bilgi ile karşılaştığında az ya da çok değişime uğrar. Öğretmenler eski bilgileri aktif hale getirmek için öğrencilere sorular sorar ve zihinsel hazırlık yaptırır. Tartışma, beyin fırtınası gibi etkinlikler yaptırılabilir.
2. Öğrencilerin yeni bilgiler kazanması. Öğrencide bilgi önceki bilgilere göre yapılandırılırken bütün olarak öğrenciye sunulmalıdır. Öğrenmenin, temel kavramlar etrafında şekillendirilmeli. Yani öğrencilerin “Bütünü”, “Bütünün

- parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin yeni bilgileri derinlemesine anlamaları sağlanmalıdır.
3. Bilginin anlaşılmasında yapılandırma. Öğrenci yeni bilgi ve becerilerle karşılaştığı anda anlama ve kavrama süreci başlamış olur.
 4. Şekil, kavram, inanç, yargı ve duygu vb. oluşurken yeni bilgi eski bilgilerle çelişmiyor ve bilgi kolayca yapılandırılıyor.
 5. Yeni bilgi eski bilgi ile çelişiyorsa bilgi zihinde yeniden yapılandırma sürecine girer. Zihinsel şemalar değiştirilir. Öğrenci yeni şemalar oluşturarak yeni bilgiye uyum sağlar.
 6. Bilginin uygulanması. Uygulama kalıcı öğrenme için önemlidir. Bu yüzden öğrenciye uygulama aşaması gösterilmelidir. Bilginin öğrenciler tarafından uygulanmasına yardımcı olunmalıdır. Bu, öğrencilerin eski bilgi yapılarına uygun etkinlikler hazırlanarak sağlanabilir.
 7. Bilgiyi değerlendirme. Öğrenci bilgiyi anlamlandırdıktan sonra zihninde yapılandırır ve uygular, sonra değerlendirme yapar. Bilginin işlevselliğini, uygulanabilirliği, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirir.
 8. Bilgiyi farkında olma. Kişinin bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne götüren stratejinin ne olduğunu fark etmesi farklı şeylerdir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân veren etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler daha çok öğrencilerin etkinlikleri olmalıdır. Örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya geçirme çalışmaları gibi etkinlikler bilginin farkında olunmasını sağlayıcı etkinlikler olarak sıralanabilir (Özden, 2005, 69-70; Güneş, 2004, Barnier, 2005; akt.Güneş, 2007, 55-56).

2.1.1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Roller

Yapılandırmacı eğitimde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiği ve etkileşimli gruplar halinde bilginin kendisi tarafından yapılandırmasının önemi vurgulandı; ancak bu bilginin ve becerilerin yapılandırılmasında öğretmen grup üyeliğinin dışında tutulamaz. Grubun en olgun üyesi olan öğretmenin grubun bir

topluluk olarak toplumsal deneyimini oluşturan etkileşimlerin ve karşılıklı iletişimlerin yürütülmesini sağlamak gibi özel bir yükümlülüğe sahiptir. Öğretmenin ortaya attığı düşünce ve fikir, değişmesi mümkün olmayan katı bir durumda değil, öğrenme süreci içinde olan tüm öğrencilerin deneyimlerinden yapılacak katkılarla bir plan haline dönüştürülecek bir başlangıç noktasıdır. Gelişme, öğretmenin hem alıp hem de vermektan korkmadığı karşılıklı alışveriş ilişkisi şeklinde olması gerekir (Dewey, 2007, 70–88).

Geleneksel eğitimdeki öğretmenle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki öğretmenin sınıf içindeki rolleri farklılık göstermektedir (Kılıç, 2001, 17). Geleneksel eğitimdeki öğretmenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki öğretmen arasındaki farkı göstermek için Lampert’in verdiği örnek uygun olur. 10 yaşında dördüncü sınıf öğrencisinin sorduğu bir soruya yapılandırmacı ve geleneksel öğretmenin verdiği cevaplar farklıdır. Geleneksel öğretmen soruya cevap verirken öğrencinin algısını dikkate almadan kendini bilginin kaynağı olarak görerek öğrenciye doğrudan bilgi verir; ancak yapılandırmacı öğretmen aynı soruya şöyle bir karşılık verir; soruya soru ile yanıt vererek öğrenciyi kendi öğrenme sürecine yöneltir (Lampert, 2003, 85–86). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki öğretmen, öğrenciyi heyecanlandırıp heveslendirir küçük ama kendisi için anlamı büyük olan keşifler yapmasını sağlar. Öğrencinin sorduğu sorulara direkt kalıplaşmış cevaplar vermek yerine öğrenciye anlamlı, etkili sorularla düşünmeye yönlendirerek öğrenmeyi öğrenmesini sağlar. Yapılandırmacılıkta öğretmen, her şeyi bilen değil yeri geldiğinde öğrencisine “ben de bilmiyorum, gel beraber araştıralım” diyebilmelidir. Öğretmenin de bilemediği sorular olduğunu öğrenci gördüğünde birey olarak kendini normal hisseder (Kılıç, 2001, 17–18). Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya yönlendirilir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluştururlar (Asan ve Güneş, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımdaki öğretmenin rolleri geleneksel öğretimdeki öğretmenin rollerinden daha zordur ve sorumluluk gerektirir. Dewey’ e göre

“Eğitimciler var olan fiziksel ve toplumsal çevreleri nasıl kullanabileceklerini ve bu çevrelerin işe yarar deneyimler oluşturma için sunduklarını nasıl çıkarıp alabileceklerini bilmelidirler. Geleneksel eğitim anlayışı bu sorunla yüz yüze kalmadı; bu sorumluluktan sistemli bir şekilde kaçınmasını bildi. Sıralardan, karatahtalardan ve küçük bir okul bahçesinden oluşan okul ortamının yeterli olduğu varsayıldı. Öğretmenin yerel halkın fiziksel, tarihsel, ekonomik, mesleki vb. koşullarını iyi bilmesi

ve bunları eğitimsel kaynaklar olarak kullanması yönünde bir talep yoktu. Bunun aksine, eğitim deneyimle olan zaruri bağlantısı üzerine kurulu bir eğitim sisteminin, eğer kendi prensiplerine sadık kalacaksa, bu konuları sürekli olarak hesaba katması gerekmektedir. Eğitimci üzerindeki bu yük de ilerlemeci eğitimin yürütülmesinin geleneksel sistemin yürütülmesinden çok daha zor olmasının diğer bir sebebidir” (Dewey, 2007, 48–49).

Dewey’in yukarıdaki ifadesinden de anlaşılacağı gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenin öğrenme sürecini oluşturması ve yürütmesi daha zordur. Bu da öğretmenin farklı ve yeni roller üstlenmesini gerektirmektedir. Buna göre öğretmen temel ve öğretim rolü olmak üzere iki farklı rol üstlenir:

1. Temel Roller

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki temel öğretmen rollerine bakıldığında öğrencinin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirmek amaçlanıyor. Böylece hem öğrencinin bireysel hem de işbirlikli bir çevrede öğrenimini sağlayarak kendini fikirlerini açık ve serbest bir şekilde ifade etmeleri sağlanır. Öğretmen artık bilginin direkt birincil kaynağı değildir. Aynı şekilde öğrenci de bilgiyi pasif bir şekilde alan değildir. Öğretmen öğrenme çevresinde esneklik sağlar (Tezci ve Gürol, 2003). Ayrıca, Meirieu (1988), Basque, Rocheleau, Winer (1988), Lasnier (2000), Lusignan (2001), Minier (2000) ve Barnier’e (2005) göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımındaki temel roller;

1. Rehberlik yapma, öğrenmeye yardımcı ve destekleyici olma,
2. Öğrencinin kendine güvenini sağlayarak, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye verme ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirme,
3. Öğrenme ortamını herkese uygun olarak mükemmel bir şekilde kullanabilmek için farklı öğrenme yöntemleri kullanma ve kullandırtma,
4. Bireysel özellikleri dikkate alarak öğrenme ortamını bireylere uygun hale getirme,
5. Öğrencinin kendini ifade edebilme yetisini sağlamadır (Akt. Güneş, 2007, 80).

Öğretmenin temel rolleri daha çok öğrencinin kendine olan güvenini geliştirmesi, kendini ifade etmesini sağlayacak öğrenciyi merkeze alan ortam hazırlama

ve rehberlik etme gibi rollere dayanmaktadır. Ancak, bunların yanında öğretmenin öğretim rolü de bulunmaktadır.

2. Öğretim Rollerini

Öğretmenin öğretim rolünde de öğrenci merkez konumundadır. Brooks (1993), Denig (1999), Giroux'e (1992) göre yapılandırmacı öğretmenin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

1. Öğretmen, öğrenci anatomisini bilir ve destekler. Öğretmen öğrencilere bunu bilerek yaklaşır. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendilerine güvenmelerini ve ilerlemelerini sağlayarak onların öğrenme hızlarına müdahale etmez.
2. Öğrenciye sorular yönelterek, düşünmeye yönlendirir. Kesin yargılar içeren yanıtlar vermelerini istemez. Sorulara cevap vermeleri için süre verilerek yeni yöntemler geliştirmelerine olanak sağlar. Kendisi de öğrencilerin cevaplarını geliştirecek farklı yöntem arayışları içinde bulunur. Öğretmen öğrencilere sorular sorarak onlarla birlikte soruların içerisine girmiş olur. Böylece öğrencilerin zihinsel ve sosyal süreçlerini harekete geçirir.
3. Öğrencinin sorumluluk duygusunu almasını sağlayarak, diğer arkadaşlarıyla iletişime geçmeleri, tartışma grupları oluşturmaları ve hipotez geliştirmelerini sağlayarak deneyimler kazanmasına yardımcı olur. Bu yapılırken öncelikle öğrenciye uygun gruplar oluşturularak işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak sağlanır.
4. Öğrenci özerkliğini ve önceliğini kabul eder. Bunun için öğrenci cesaretlendirilmektedir.
5. Kendi bilgilerini sunmadan önce, öğrencilerin anlayış tarzlarını belirlemeye çalışır. Böylece öğrencilerin yeni bilgileri alış biçimlerini belirlemiş olur. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin farklı görüşler oluşturmalarını ve bu görüşlerini daha önceki bilgileri ile bağlamalarını sağlar. Öğretmen, öğrencinin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırır, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına varmalarını sağlar. Öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarını dikkate alır.
6. Güncel kaynakları takip ederek bu bilgi ve deneyimlerini sınıf ortamına getirerek öğrencileri ile paylaşır.

7. Bilgiyi aktif olarak almasını sağlayarak bilgiyi zihinlerinde yapılandırmasında yol gösterici rol oynar. Böylece öğrenci kendi bilgi ve yeteneklerine bağlı olarak yapılandığı durumu daha kolay anlamlandıracaktır.
8. Gerçek durumlarla ilgili çözülmemiş problemler sunarak öğrencilerin analiz-sentez yapması ve değerlendirmeye güdülenmesi sağlanır.
9. Öğrencilerin fikirlerini önemseyerek onların girişimci ve zihinsel açıdan bağımsız olmalarını sağlar. Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirleri destekler.
10. Öğrencilerin konular ve dersler arası ilişkileri anlamalarına yardımcı olur. Bu ilişkinin sağlanması için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir.
11. Öğrencilerin merak duygusunu kaybetmemeleri sağlanır. Unutulmamalıdır ki her öğrencinin ilgi alanları farklıdır. Bunu bilerek her öğrenciye cevap verecek bir biçimde ilgi alanları geliştirilmektedir.
12. Öğrencilere sadece kitabi bilgiler vermek yerine, gerçek hayattan örnekler verilmelidir. Onları sadece bilgiyi alan kapalı bir kutu olarak görmek yerine öğrenciler arası bireysel farklılığı dikkate alarak öğrenme sürecinde farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Bu kullanılan öğretim stratejileri de öğrencilerin isteklerine göre değişikliğe uğratabilmektedir.
13. Öğrencinin olayları ve durumları yorumlarken basite indirilmesi yerine gerçek yaşantıdaki çatışma ve karmaşıklıkları dikkate alır.
14. Yanlışı öğrencinin anlaması için dönüt olarak kullanarak yaşanan durumu fırsata dönüştürür.
15. Farklı ve değişik bakış açıları sunarak öğrencilerin daha geniş perspektif kazanmalarına destek olmaktadır ve farklılığın doğurduğu güzelliklere ulaşmaları sağlanmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına dikkat eder ve öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltır. Etkili iletişim kurulurken sadece sözlü iletişim değil aynı zamanda sözsüz iletişime de dikkat etmektedir. Örneğin beden dili, jest, mimiklerine dikkat etmektedir.
16. Proje hazırlama sürecinde öğrencilerin, farklı kaynaklardan bilgi almalarını sağlamak için onları yönlendirir ve öğrencilerin diğer öğretmenlerle ve okul dışındaki kişilerle iletişime geçmesini sağlar.

17. Öğrencilerin kendi amaçlarını oluşturmalarına olanak verir. Öğrenci süreçte kullanacağı yöntem ve teknikleri seçmede serbest bırakılır ve kendi tercihlerini oluşturmaları için cesaretlendirilir. Öğretmenin bu noktada üstlendiği rol rehber olmaktır. Böylece öğrenci için öğrenme süreci daha kolaylaşır çünkü yaparak yaşayarak öğrenmiş olur (Sönmez, 2005, 72–73; Güneş, 2007, 83–86; Yurdakul, 2005, 53; Mısır ve Çalışkan, 2007, 60; Asan ve Güneş, 2000, 50).

Yapılandırmacı öğretmenin bu maddeleri tek başına başarması oldukça zordur. Bunun için öğretmenlere yapılandırmacılığa uygun etkinlikleri içeren ders kitapları, kaynak kitaplar geliştirilmeli ve bunun yanı sıra zengin bir öğretim ortamı sunulmalıdır.

2.1.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Bir öğrenme ortamı öncelikle öğrencide derse gelme duygusunu uyandırmalıdır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, 59). Yapılandırmacı öğrenme ortamının çok farklı zenginliklere sahip olması gerekir. Öğrenciye yol göstermemeli öğretmen, bu ortamda rehber olmalı problemlerine kendinin çözüm bulacağı bir şekilde ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen bu ortamda öğrenciye bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi dayatamaz. Öğrenci dış çevreyle ve öğrenme ortamı ile etkileşime geçerek bilgiyi kendisi yaplandırır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş bir öğretim ortamı doğrusal değil aksine döngüsel niteliktedir. Öğrenme sarmalını hayata geçirmek için yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde araştırma-keşfetmeye dayalı bilgi yaplandırması üzerinde de durulmalıdır. Buradaki temel amaç öğrencilerin aktif katılımını, önbilgilerini uygulamalarını, ilgilerini geliştirmelerini ve ilgili materyallere merak duymalarını sağlamaktır. Öğrenciye bilgisini yeniden inşa etmesi için zengin ortamlar sunulmaktadır. Bu ortam öğrencinin gerçek yaşamından alınarak, etkileşimci, sürece dayalı, probleme dayalı, büyük karmaşık fikirleri içeren şekilde olması gerekir. Bu öğrenme sürecinde öğrenme etkinlikleri daha büyük bir görev veya problemlere bağlanır. Öğrenci gerçek yaşam ortamında bir problem karşılaştığında bilgisini yeniden yaplandırır. Bilginin kazandırılmasından daha çok yapılandırılıp kalıcı öğrenmenin sağlanması önemlidir (Sönmez, 2007, 148; Yurdakul, 2005, 56; Mısır ve Çalışkan, 2007, 71–72; Kılıç, 2001, 19; Savery ve Duffy, 1995, 32–35). Bu öğrenme ortamının

zenginliği için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinliklere birkaç örnek vermek gerekirse (Akar ve Yıldırım, 2004):

1. Araştırma veya proje hazırlama,
2. Çoklu öğrenme ortamları oluşturma,
3. Benzetim veya rol çalışmaları yapma,
4. Sorgulamaya dayalı olarak tartışma/ konuşma ortamları oluşturma,
5. Durum çalışmaları uygulama,
6. Sözlü durum çalışmaları uygulama.

Bu ortamın sağlanması sadece etkinliklerle meydana gelmez. Eğitim sürecinde bütünden parçaya doğru hareket edilir. Bütünün parçalarını yorumlar. Farklı bilgiler arasındaki bağlar oluşturarak bütünsel algılamalar sağlanır. Öğrencinin problemin ya da sorumluluğunun bütününe sahiplenmesi sağlanmaktadır. Sınıf ortamı demokratiktir. Günlük yaşam problemlerindeki karmaşıklıkların çözümüne gidilerek yaşam boyu kullanılacak bilgilerin öğrenilmesi sağlanır. Öğrencinin ne öğreneceğinden önce neden ve nasıl öğreneceği önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002, 84; Mısıır ve Çalışkan, 2007, 71–72; Savery ve Duffy, 1995, 32–35).

Cunningham, Duffy ve Knuth'a (1993) göre yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasına yönelik yedi hedef ileri sürülmüştür:

1. Bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yaşantılar geliştirme: Öğrenciler, konu ve alt konuları nasıl öğreneceği konusunda gerekli stratejileri belirlemede birinci derecede sorumludurlar. Öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırarak rehberlik yapmaktır,
2. Çoklu bakış açılarına değer veren öğrenme yaşantıları sağlama: gerçek hayatta karşılaşılan bir problemin çözümünün tek bir yolla olduğu durumlar nadirdir, bu sebeple öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak alternatifli düşünmeyi öğretmek,
3. Öğrenmeyi gerçekçi ve konuyla ilgili ilişkilerle ele alma: Problemleri gerçek hayattaki gibi bütün karmaşasıyla ele alma,

4. Öğrenmede bireysel sorumluluğu ve bireysel katkılara yönlendirme: öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına dönük olarak öğrenci merkezli olmalıdır,
5. Öğrenmeyi sosyal yaşantılarla kılavuzlama: zihinsel gelişim, sosyal etkileşimlerden etkilenir. Bunun için öğrenci- öğrenci ilişkileri ve öğretmen- öğrenci işbirliğine öğrenciler teşvik edilmelidir,
6. İletişimde çoklu şekilleri kullanmayı destekleme: sözlü ve yazılı iletişim video, bilgisayar ve fotoğraflar vb. destekleyici medyayı kullanma,
7. Öğrenme sürecinde bireysel farkındalığı teşvik etme: öğrenmeyi öğrenme, yansıtıcı düşünme ve diğer düşünme becerilerinin teşvik edilmesi sağlanır (Özkan, 2001, 11).

Bu yedi hedefin her biri farklı yorumlara açıktır ve tek değişmez bir doğrunun varlığını reddeder. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile oluşturulan eğitim ortamı yansıtıcı düşünme ile desteklenerek bireylerin düşünme tarzları geliştirilir, otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma imkânı verir (Demirel, 2005, 233–234).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ortamına katkılarını dikkate almalıdır. Geleneksel sınıflarda öğrenme tekrarlar üzerine ve taklitler üzerine kurulur. Yapılandırmacılıkta ise bilgi yeniden yapılandırılırken içselleştirilir böylece bilgi tekrar şekillendirilip dönüştürülür. Dönüşümde yeni düşünme şekillerinin yapılandırılmasıyla oluşur. Bir ayakkabı tamircisi hayattaki tek önemli şeyin deri olduğunu düşünür geleneksel eğitimde de böyledir kişi ancak aşına olduğu konulara çalışır ancak yapılandırmacılıkta farklılık ve çeşitlilik vardır. Geleneksel eğitimde konular yalıtılmış bir kabın içerisinde, diğer şeylerden yalıtılmış bir şekilde öğrenilmiştir; adeta su geçirmez bir bölmeye konulmuştur. Öğrenci ancak öğrenildiği andaki koşulların birebir aynılarının mevcut olması halinde ortaya çıkarabilmektedir. Esas olan anlık öğrenmeler değildir. Uzun vadede etkili olacak tutumlardır (Dewey, 2007,58–59). Geleneksel sınıf ile yapılandırmacı sınıf özellikleri karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Geleneksel Sınıf ile Bilgiyi Yapılandıran Sınıfın Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIF	BİLGİYİ YAPILANDIRAN SINIF
Eğitim programı tümevarım ile temel becerilere ağırlık verilir.	Eğitim programı tündengelim
Sabit program uygulanır.	Öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.	Program etkinlikleri kullanılan materyaller üzerindedir.
Değerlendirme daha çok geleneksel testlerle yapılır.	Değerlendirme, öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	Gruplar halinde çalışır.
Öğretmenler öğrencilere bilgi sunar.	Öğretmenler öğrencilere kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenci boş bir levha olarak görünür.	Öğrenciler, gerçek dünya ile ilişkiler oluşturan düşünürler olarak görülür.
Öğrenci pasif alıcıdır.	Öğrenci uyarıcıları özümleyici, aktif alıcıdır.
Değerlendirme öğretim sürecinden ayrı düşünülür. Program sonunda testler şeklinde yapılır.	Değerlendirme ile öğrenme süreci ayrı değildir. Öğrencilerin grupla çalışmaları, öğretmen gözlemleri değerlendirmede etkilidir.

(Demirel, 2005, 234 ve Özden, 2005, 67).

2.1.1.3.5. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrenci ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilerini yapılandırır. Bu modeller, dört aşamalı model, 5E modeli ve 7E modeli şeklindedir (Deniz, 2007, 86–89; Özmen, 2004; Ayas, 1995, 150–151; Metin, 2007; Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000).

Dört Aşamalı Model

Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama dikkati konuya çekme, alıştıırma, ikinci aşama odaklanma, üçüncü aşama mücadele aşaması ve dördüncü son aşama ise uygulama aşamasıdır.

Birinci aşama

Bu aşamada öğrencilerin dikkatlerini kavram üzerine çekmek için bir açıklama yapılır. Öncelikle öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmek için bir alıştıırma yapılır. Öğrenciler sınıf ortamına daha önceden edindikleri deneyimleri, fikirleri ve yanlış kavramaları ile gelirler. Öğretmenin sorumluluğu öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama

düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Böylece öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre hazırlaması olanaklı hale gelir. Bu aşamada öğrencilerin ön bilgileri gözlemlenir ve buna göre öğrenme sürecinin ayarlanması için ön hazırlıklar yapılır. Böylece öğretmen bilgiyi sınıfın düzeyine göre hazırlama fırsatı elde etmiş olur.

İkinci aşama (odaklama aşaması)

Öğrencilere, öğretilmek istenen konu, durum ve kavramlarla ilgili bilgiyi sunarken zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri için gayret gösterilir. Öğrenciye kazandırılması deneyimler farklı yollarla öğrenciye sunulur. Öğretmen öğrencilerin aktif olduğu (grup çalışması, beyin fırtınası, yeni araç-gereçlerle deneyim kazanma, sınıf tartışması vb.) veya öğrencilerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak (film izletme, data show kullanma, modeller kullandırma vb.) değişik öğretim yöntemlerinden yararlanır.

Üçüncü aşama (mücadele aşaması)

Bu aşama öğrenciler sorgulama evresindedir. Kavramlarla ilgili ön bilgilerini karşılaştıkları durumlarla sorgulayıp değiştirdikleri aşamalıdır. Öğretmen bu aşamada biraz daha aktif hale gelir ve verilmek istenen kavram veya konu öğretmenin öğrencilerle ortak belirleyeceği yöntem kullanılarak verilir. Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrencilerin konuyla ilgili sorular sormalarına fırsat sağlayarak konunun öğrencilerce tamamen anlaşılmasına destek olur. Bu aşamada, öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak uygun bir dil ve açıklıkla yapılır.

Dördüncü aşama (uygulama aşaması)

Bu aşama öğrencilerin yeni kazandıkları bilgi ve becerileri farklı durumlara uyguladıkları aşamadır. Bunun gerçekleşmesi için öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına fırsat sağlayacak problem çözme, kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla ilişki kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Ayrıca öğrencilere ilk aşamadaki yanlış kavramları hatırlatılarak neler öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır. Bu aşamanın en önemli özelliği yeni kazanılan kavramların farklı uygulamalarla pekiştirilmesinin

sağlanmasıdır. Öğrenciler karşılaştıkları problem durumlarını gerçek hayatla birleştirerek çözümlediklerinden bilgi yaşam boyu kullanılabilir.

Yapılandırmacı Yöntemin 5E Modeli

5E modeli dört aşamalı modelin beş aşamalı olarak devam ettiği bir modeldir. Girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bu modelin aşamaları aşağıda açıklanmaktadır.

Girme Aşaması

Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve konuya ilgiyi çekmek nedeniyle öğretmenin ilk hareketi öğrencilerin konu hakkında bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenci karşılaştığı bir sorunu veya gözlediği bir olayı anlamak için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle derse başlar. Bu aşamada öğrencilere olayın nedeni hakkında sorular sorulur. Bu basamakta anlatma, tanımlar verme, kavramları açıklama ya da öğrencilere göreceklere ve öğreneceklerini söyleme söz konusu değildir. Burada önemli olan sorularla ilgili doğru cevabı bulmaları değil, değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını teşvik etmektir. Böylece öğrenciler düşünmeye sevk edilir.

Keşfetme Aşaması

Öğrenciler beraber çalışarak, deneyler yaparak, öğretmenin rehberlik yapacağı bilgisayar, video ya da kütüphane ortamında çalışarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler. Bu düşünceler öğretmenin süzgecinden geçtikten sonra olayı çözümlmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülür. Bu aşama en fazla oranda öğrenci eylemlerini içeren aşamadır. Öğrencinin en aktif olduğu aşamadır.

Açıklama Aşaması

Öğrenciler yardım almadan tek başlarına problemleri çözmek için farklı yollar bulamazlar. Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu aşama modelin öğretmen merkezli evresi olup, bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha farklı yollara da başvurulabilir.

Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Öğrencilerin yeni kavramları oluştururken eski deneyimlerini bir araya getirerek onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur.

Derinleşme Aşaması

Öğrenciler birlikte ulaştıkları bilgileri, becerileri veya problem çözme yaklaşımını yeni durumlara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamalarında öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister. Öğrenciler, formal terimleri ve tanımları kullanmaları ve yeni durumlarda anlayışlarını ortaya çıkarmaları yönünde özendirilir.

Değerlendirme Aşaması

Bu dönem, öğrencilerden anlayışlarını ortaya çıkarmaları beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri gözlemler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri aşamadır. Böylelikle bu son aşamada yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca varırlar. Öğrenciler ve öğretmen süreç içinde yeni anlayışlara varmada gelişmeyi kontrol etmeye çalıştıkça değerlendirme yinelenerek yapılacaktır. Bu aşamada çocukların düşünme tarzlarını ve davranışlarını değiştirmeleri beklenir.

Yapılandırıcı Yöntemin 7E Modeli

Bu model 5E modelinin bir üst düzey daha gelişmiş halidir. Teşvik etme, keşfetme, açıklama, genişletme, kapsamına alma, değiştirme ve inceleme şeklinde yedi aşamadan oluşur.

Teşvik Etme Aşaması

Bu aşamada diğer modellerde olduğu gibi öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarmak amaçlanır. Bunun için öğretmen öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorar ve öğrencilerin yeni öğretilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön

bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapar. Öğrenciler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye yönlendirilir.

Keşfetme Aşaması

Öğrenciler sorgulama yöntemiyle yeni karşılaştıkları olayları keşfedip, gözden geçirir. Ayrıca yapacakları uygulamaların sınırları içerisinde kalmak şartıyla özgür düşünerek tahminler yapar ve hipotezler kurarlar, çözüme yönelik alternatif deneyler yaparlar ve bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Öğrenci bu aşamada aktif roldeyken öğretmenler ise pasif rollerdedir. Öğrencileri grupta birlikte çalışmaya özendirerek, onları gözlemler ve dinler. Bunun yanı sıra yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir.

Açıklama Aşaması

Öğretmenin rehberliğinde öğrencilerle belirlenen kavramlar, farklı kaynak ve grup tartışmaları ile açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılır. Öğretmen sorduğu sorularla onlardan daha derinlemesine açıklamalar yapmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin daha önceki yaşantılarını esas alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar ve bu yolla yeni kavramlar ortaya atar. Öğrenciler ise öğretmenin önerilerini dinleyerek yorumlamaya çalışırlar.

Genişletme Aşaması

Kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını öğretmen, öğrencilerinden ister. Öğrenciler ise önceki deneyimleri yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenin teşvikine ihtiyaçları vardır.

Kapsamına Alma Aşaması

Öğretmen var olan kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Öğrencilerin bu ilişkiyi anlamalarına destek olmak için öğrencilere sorular yöneltir. Öğrenciler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki bağları görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında bağ kurmaya çalışırlar.

Değiştirme Aşaması

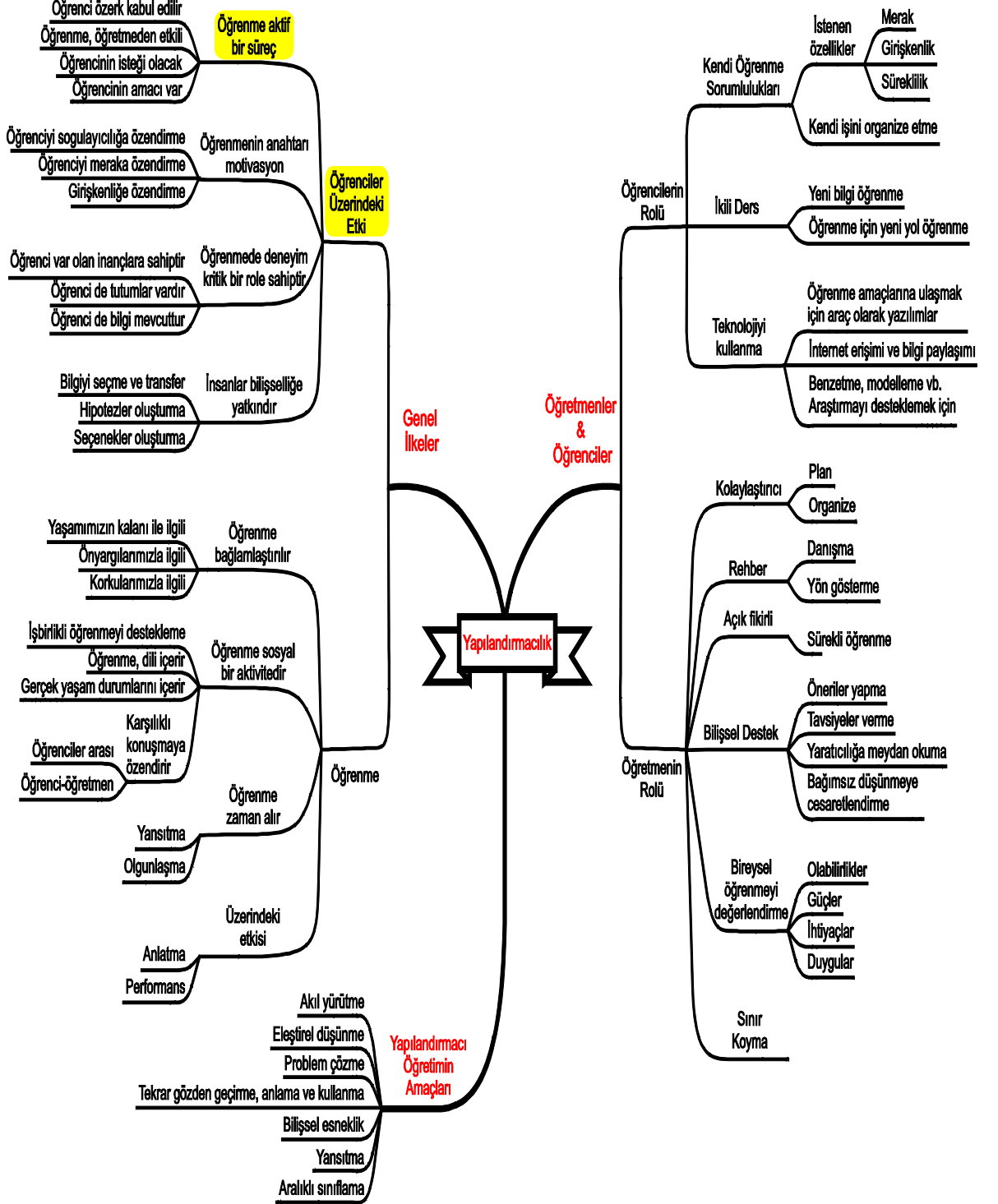
Grup tartışması yoluyla öğrenciler arasında bilgi paylaşımı yaptırılır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu sayede öğrencilerin fikirleri farklılaşabilir. Bu yolla öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar.

İnceleme / Sınama Aşaması

Bu modelin son aşamasında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin nedenlerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, *neden bu şekilde düşündün? Bunun için delilin nedir? ...hakkında ne biliyorsun? ...nasıl açıklarsın?* Şeklinde açık uçlu sorular yöneltir. Öğrenciler ise kanıtlarını, açıklamalarını kullanarak ve önceki açıklamaları dikkate alarak açık uçlu sorulara yanıtlar vermeye çalışırlar. Yapılandırmacı modellerden sonra yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını özeti Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4 incelediğinde yapılandırmacılık üç başlık altında ele alınmıştır. Yapılandırmacılığın genel ilkeleri, yapılandırmacı öğretimin amaçları ve öğretmen ve öğrenci şeklindedir. Şekilde de görüldüğü gibi yapılandırmacılıkta öğrencilerin her biri bir birey olarak kabul görülür. Onların istek ve amaçları doğrultusunda öğretmektense öğrenmenin ön planı alındığı aktif bir öğrenme süreci gerçekleştirilir. Aktif öğrenme sürecini gerçekleştirmek için onların merak ve girişkenlikleri arttırılarak sorgulama ve araştırmaya yönlendirilirler. Böylece öğrenmenin anahtarı olan motivasyon arttırılır. Motivasyonu arttırıcı unsur olan araştırma ve sorgulamada öğrencilerin bireysel çalışması yerine gerçek yaşam durumlarını içeren işbirlikli öğrenmelerle onların sosyalleştirilmesi sağlanır. Öğrenme uzun zaman alır daha doğrusu kalıcı öğrenme uzun zaman diliminde ortaya çıkar. Bunun için de eylemde ve eylem hakkında yansıtma ile öğrenme olgunlaştırılıp kalıcı bir hale getirilir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin akıl yürütme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, problem çözme, bilişsel esneklik ve aralıklı sınıflama özelliklerini geliştirmeleri amaç edinilmiştir. Yapılandırmacı öğrenmeden öğrencinin rolleri bulunmaktadır. Onlardan istenilenler merak ve girişkenlikleri arttırmaları ve böylece sürekli bir öğrenme sürecini sağlamalarıdır. Son yüzyıllarda artık değişimi yakalamanın yolu teknoloji araçlarından en iyi şekilde faydalanmayı bilmeden geçmektedir. Bunun içinde teknoloji okur-yazarlığı gerekir (program, yazılım vb.). Yapılandırmacı öğrenme öğrenci merkezli olsa da öğretmene çok daha farklı

sorumluluklar yüklemektedir. Öncelikle plan ve organizeyi çok iyi yapılandırmalıdır. Öğretmen, öğrencilere durağan bilgi yerine onları öğrenmeye yönlendirici, meraklarını arttırıcı, düşünmeye yönlendirici bilgilere ulaşmalarını sağlamalıdır.



Şekil 4. Yapılandırmacılık (Uib, 2007)

2.1.2. YANSITICI DÜŞÜNME

2.1.2.1. Yansıtma

Yansıtma Schön'ün de ifade ettiği gibi eylemle ilgilidir. Kuramsal kavramları kullanmaktansa karşılaşılan karmaşık problemleri yeniden düzenleyip çözmeyi tercih etmektedir. Yaşantı ve öğrenme arasındaki bir bağıdır. Yansıtma insanın kendi kendini değerlendirmesidir. Bunun için kritik bir noktadır. Yansıtma bireylerin sordukları sorulara getirdikleri çözümler ve sonuçların yorumlarıdır. Bunun için bir örnek vermek gerekirse, uygulayıcılar sınıf ortamında öğrencilerin çok farklı tepki ve algılamaları ile karşı karşıya kalır. Bu gibi durumları göz önüne alarak öğrenim sürecimizi programlarız. İşte bu eylem de yansıtmadır (Schön, 1983, 21–27; Zeichner ve Liston, 1996, 14–15; Reed ve Kolliba, 2004).

2.1.2.1.1. Yansıtma Türleri

Yansıtmanın eylemde ve eylem hakkında yansıtma olmak üzere iki türü vardır. Bunlar detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.2.1.1.1. Eylemde Yansıtma

Eylemde yansıtma eğer sağduyumuz eylemde yansıtmanın farkına varırsa, ne yaptığımız hakkında düşündüğümüzün de farkına varır. “Hızlı karar verme”, “içinde bulunduğun durumu hemen kavrama” ve “yaparak öğrenme” gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi değil, bunun yanında bir eylemi yaparken yaptığımız eylem hakkında da düşünebileceğimizi gösterir. Bu sürecin en ilginç birkaç örneği performansın tam ortasında ortaya çıkmasıdır. Eylemde yansıtma düşüncesi, öğretmenlerin öğretim anındaki çalışmaları ortaya koydukları düşünmeyi ele alır. (Schön,1983, 54). Eylemin uygulanmasından sonra eylemle ilgili bir yansıtma yapılabildiği gibi eylem sürecinde de yansıtma yapılabilmektedir. İlerisi için gerekli düzenlemeleri yapmamıza destek olur (Arslan, 2005).

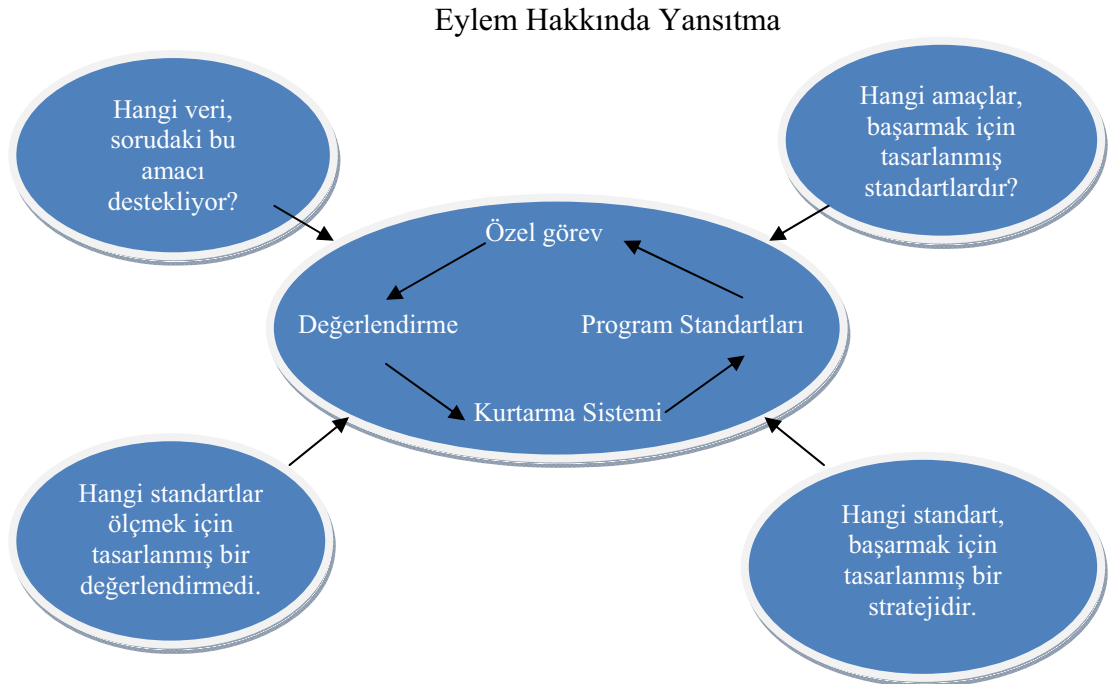
Schön'e göre problemi ortaya koymada sonlar ve anlamlar birbirine bağımlı olarak ifade edilir. Araştırma ve soruşturma, bilginin ve eylemin ayrılmadığı durumlardaki işlemlerdir. Eylemde karar vermede, problemi ortaya koyma çözüme kadar eylemin bir parçasıdır (Schön, 1983, 164- 167).

Eylemde yansıtma bireyler kendi uygulamalarını yansıtılmaktan hoşlanırlar. Yansıtma tek taraflı kontrol altındadır. Eylemde yansıtma bağlı kalma eğilimi eylemde bilme sistemine bağlıdır. Birey, bir şey yaparken başka bir şey yapıyor

görünüyorsa genelleme ve değerlendirme yapamaz. Bu durumda birey o kadar eylemi dengelemeyle meşguldür ki performansını ortaya çıkarmasına sebep olan problemi ortaya koymada çok az şansı kalıyor. Bu durumda daha geniş ve derin yansıtmayı harekete geçirebilecek yorum hatalarını ortaya çıkarması da pek imkân dâhilinde değildir (Schön, 1983, 228–229).

2.1.2.1.1.2. Eylem Hakkında Yansıtma

Eylem hakkında yansıtma, eylemde yansıtma kiyasla farkı eylemden sonra gerçekleşmesidir (Arslan, 2005). Eylem hakkında yansıtma, dersimizle ilgili düşünüp plan yaptığımız dersten önce, meydana gelen şeyi düşündüğümüzde ise öğretimden sonra oluşur (Zeichner ve Liston, 1996, 14–15). Öğretmen ders bitiminde dersle ilgili düşündüğünde, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunduğu ve bir karara varmaya çalıştığı eylem hakkında yansıtma yapmış olmaktadır. Sparks (2001)'e göre eylem hakkında yansıtma, bireysel bir aktivitedir. Süreç, genellikle öznel ve uygulamacı, düşünme üzerine odaklanır, yaptıkları ve duyguları, belirli bir olayla ilgilidir (Arslan, 2005). Şekil 5'de eylem hakkında yansıtma gösterilmiştir.



Şekil 5. Eylem Hakkında Yansıtma

Şekil 5, program analiz çalışmalarındaki dengenin önemini ifade etmektedir. Eğer öğretim stratejileri, program standartları ve hedefleri ile ilgili bağlantıları anlamazsak, değerlendirme uygulamamızı çözümleyemeyiz (Arslan, 2005).

2.1.2.1.2. Düşünme

Düşünme, Dewey'e göre gelişmekte olan yaşantıdan ibarettir. Fakat düşünme gerek felsefi kuramda, gerekse eğitim pratiğinde sık sık yaşantıdan soyutlanmış bir şey olarak, sadece kendine özen gösteren bir şey olarak ele alınmaktadır (Dewey, 1996, 173). Cole ve Scribner'a göre düşünme, mevcut bilgilerden başka bir bilgiye ulaşma ve eldeki bilgilerin ilerisine geçebilmektir (Özden, 2005, 139). Düşünme basit bir deneme-yanılma davranışı değildir (Hullfish ve Smith, 1961, 219). Düşünme insanın zekâsını kullanıp yönettiği kişisel bir beceridir. Düşünme yalnızca doğru cevabı bulma işi değildir; akli bilinçli olarak kullanma ve bundan zevk alma işidir. Düşünme beceriniz arttıkça oklunuzdaki çalışmalarınızda ve sınavlarda bunun güçlü bir etkisi vardır (Bono, 1995, 8–10). Düşünmeden yoksun bir beceri kazanıldığında bu becerinin amaçları arasında hiçbir bağlantı olmayacaktır (Dewey, 1996, 172). İnsanlar arası iletişimin yüksek biçimleri, insan düşüncesi kavramlaştırılmış gerçekliği yansıttığı için mümkün olmaktadır (Vygotsky, 1985, 24). Bu noktada önemle üzerinde durulan, düşüncenin ilk basamağı olan yaşantısal bir durumun olmasıdır. Temsil eden değil, gösteren düşünme yaratıcı bir düşünmedir. Bu düşünme yeni olana yönelir ve bir buluş yeteneği gerektirir. Düşünmenin maddesel içerikleri bilinen şeylerdi. Örneğin güneş, ay, gezegenler, ağırlık, uzaklık, ölçü, kare gibi. Tüm bunlar yeni düşünceler değildi, ama yapma olgularıydı. Newton'un başarısı ise tüm bunları bir düzene sokup yeni amaçları için bunları kullanılabilir hale getirmektir. Burada kullanılan içerik aynı ama değerlendirme yenidir. Günlük bilinen şeyleri, daha önce kimsenin düşünmediği bir biçimde yararlı kılmaktır amaç (Dewey, 1996, 179). Düşünce artık pratik bir hedefe ulaşınca sona eren kapalı bir sistem değil, sonsuzca uzayıp giden açık bir sistem teşkil eder (Ülken, 2001; 285).

Okullarda derslerden en kötü ders biçimi her dersi tek başına bir bütün alan derstir. Bu ders biçimi öğrenciye hiçbir sorumluluk yüklemeyiz. Bu derste öğrenci, dersi diğer derslerle bağlama ya da öğretim materyalleri ile ilişkilendirme konusunda pasiftir. Akıllı öğretmenler, şimdiki dersi önceki derslerle bağlar. Böylece öğrenci geçmişteki bilgilerini bugünkü dersin içeriğiyle şekillendirir. Ama bu durumda yine bilgi soyut durumdadır. En iyi ders türü, karşılıklı ilişkiyi sürekli olarak ileriye süren ve bunu da güvence altına alan ders biçimidir. Başka bir ifadeyle okuldaki dersle gündelik yaşam arasında ilişki kurar (Dewey, 1996, 183–184). İnsanlar düşüncelerini birbirleri ile ilişkilendirerek anlamlı bir biçimde organize ederler. Aynı zamanda, insanlar yeni fikirlere göre zihinsel şemalar uyarlarlar. Örgütlenme ve uyum yapılandırıcılığında ana

temalarıdır (Altun ve Büyükduman, 2007, 10). Öne çıkarılması gereken nokta basitçe şudur: “ Düşünme planlanıp programlanamaz; olduğunda katı bir modelle kabul edilemez; sorgulayıcı zihni, korku dolu, programlanmış bir zihne çeviren ortamlarda teşvik edilemez” (Hullfish ve Smith, 1961, 220).

2.1.2.1.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme pragmatik felsefenin ilerlemecilik akımı görüşleri ile örtüşen, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitimi sürecinde üzerinde durulan felsefi bir kavramdır (Ünver, 2003, 2). Dewey yansıtıcı düşünmeyi, bir konunun zihinde şekillendirilip, ciddi ve ardışık bir süreç içeren bir düşünme türü olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1910, 2). İyi ders biçiminde öğrenci öğrendiklerini yaşantısına yansıtır. Dewey (1910), dört başlık altında yansıtıcı düşünmenin anlamını vermiştir.

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan ardışıklık vardır. Bir görüş kendinden önceki görüşe dayanır,
2. Olaylar ve olgulara ilişkin duygu ve inançlar dikkate alınır. Amaç duygu ve düşünceleri olumlu durumda geliştirmektir,
3. Yansıtıcı düşünme inancı bazı temellere dayanır. Durumlar mantıksal olarak uygun olma koşuluna göre kabul ya da reddedilir,
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir (Dewey, 1910, 3).

Yansıtıcı düşünmede yapılandırmacılıktaki gibi bireyin önceki yaşamışlığı dikkate alınmıyor. Sadece durum ve olaylar değil bu durum ve olaylara duygu ve inançlarımızı katmak. Bu inançlarımızı da inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünmede iki aşama vardır. 1. aşama şüphe, şaşkınlık ve zihinsel zorluk durumu ve 2. aşama bu şüphe, karışıklığı ve zorluğu gidermek için araç-gereç bulma, arama, araştırma ve sorgulama eylemini içerir (Dewey, 1910, 7). Yansıtıcı aktivitenin aşağıda verilen aşamalarını ya da bileşenlerini göstermek için, şu durum ortaya çıkar:

1. Problem durumunun varlığı ve tanınması: Bu durumda, kolay, devam eden aktivite, olağan dışı ya da beklenmedik bir değişiklikle durduruldu.
2. Problemin tanımı: Bu durumda, tanıma aşamasında, birey devam etmekte olan aktiviteyi iyi duruma getirmek için, başarısızlığın nedenine karar verdi. Kısaca, problem neredeyse görüldüğü ilk anda tanımlandı.
3. Hipotezler oluşturuldu, test edildi ve geliştirildi/değiştirildi. Tahminler, fikirler ya da kavrayışlar olarak da adlandırılabilen hipotezler, bizi, “eğer-sonra” önermelerinin şeklinde önceden haber veren durumlara götürdü. Ayrıca bu gibi zaten gözlemlenmiş gerçekleri açıklamak için olan varsayımsal önermeler, gerçeği bulmaya ya da daha fazla gözlem yapmaya hizmet eder.
4. En iyi desteklenen hipotezler temel alınarak harekete geçildi.

Bu dört aşama, sorunu inceleyen, araştıran diğer insanlar tarafından yapılan yansıtıcı düşünmenin analizine oldukça iyi bir şekilde cevap verir nitelikte görünmektedir. Dewey ayrıca yukarıdaki şu ifadeyi ekler: “ Yansıtıcı düşünme herhangi bir inancın ya da bilginin önerilen şeklinin onu destekleyen temeller ışığında, aktif, tutarlı ve dikkatli düşünüp taşınmasıdır.” Eğer bir yerde problem yoksa deneyimin normal akışı devam ediyorsa, orada düşünmeyle ilişkilendirilecek bir durum yoktur. Bir kişi eylemin akışının anlamının farkına vardığında, tanıma, deneyimin sürekliliğine liderlik eder. Öğretmenlerin problem çözme ve düşünme arasındaki yakın ilişkiyi anlamaları çok önemlidir. Sınıfta yapılan her şeyin yaygın bir yansıtıcı atmosferle ilişki içinde oluşması gerektiği doğrudur. Tabi ki bu her öğrencinin her an problem çözmesi gerektiği anlamına gelmez (Hullfish ve Smith, 1961, 43–214). Yansıtıcı düşünmenin iki paradigması olan geleneksel ve bağımsız yansıtıcı öğrenmenin özelliklerinin incelenmesi gerekir. Bu özellikler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2’deki yansıtıcı öğrenme özelliklerine bakıldığında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri ile bir örtüşme görülmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen bilgi verici, sıkı kurallar koyan, öğrenci ise pasif alıcı konumundadır. Ancak yansıtıcı öğrenmede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında olduğu gibi öğretmen kolaylaştırıcı, öğrenci ise aktif alıcı durumundadır. Sorgulama vardır. Bilgiyi keşfetme vardır.

Tablo 2. Geleneksel ve Bağımsız Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	GELENEKSEL	BAĞIMSIZ-YANSITICI
Başlangıç Noktası	Bilgi transferi	Öğrenci yeterlik ve yetersizlikleri
Amaç	Değişim	Gelişme sorumluluğu duyan öğrenci
Öğrencinin rolü	Pasif alıcı	Aktif karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı Göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini bağımsız açıklama becerisi kendi amaçlarını planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmen belirler	İşbirlikçi gruplar
Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim	Öğretmen yanıtları düzeltir	İki yönlü, pozitif, düzenli, özel
Sorgulama yaklaşımları	Kapalı sorulara	Açık sorulara
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını tespit eder.	Cesaretlendirir/Över
Yapı	Zamana ve Rutinlere Bağlıdır.	Esnek- Öğrenci katılımlı

(Wilson ve Jan, 1993, 7)

2.1.2.1.4. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Öğrenci

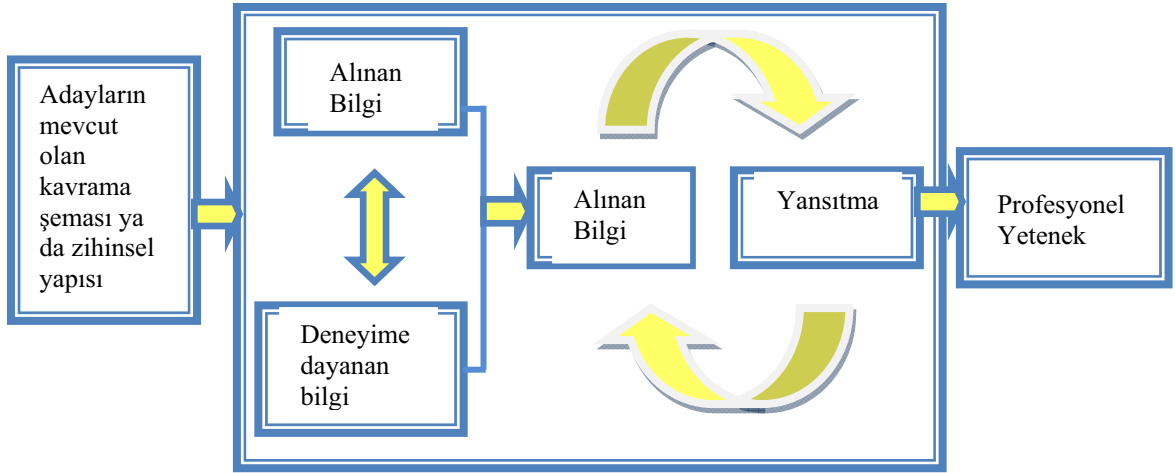
Yansıtıcı düşünme öğretmene, öğrenciye ve topluma çok çeşitli yararlar sağlar. Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı yararlar şu şekildedir.

1. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği üzerinde düşünmeye yönlendirir.
2. Sınıftaki olayları algılamayı ve çözümlenmeyi sağlar.
3. Öğrenciler için ilgi çekici bir öğrenme ortamı yapılandırmayı amaçlar ve sınıf yaşamını geliştirir.
4. Mesleki açıdan gelişimini ve denetlemesini olanak sağlar (Ünver, 2005, 138).

Sınıftaki olayları yansıtıcı düşünen öğretmen daha rahat analiz eder ve böylece sınıfa bunu dönüt olarak sunar. Öğrencilerin sınıf ortamına uyumunu ve derse ilgisini artırır. Kendi kendini değerlendirme olanağı sağlar. Böylece mesleki açıdan gelişimine katkı sağlar. Bu faydaların yanı sıra bir öğretmen yansıtıcı düşünebilmesi için bazı özellikler taşıması gerekir.

1. Öğretimi süresince amaçlı ve sürekli olarak düşünür. Kendini sorgular. Öğretim esnasında yaptığı her davranışı yorumlar. Alışkanlıklarını sürdürmede ısrarcı değildir. Her türlü yeni gelişime açıktır. Eğitim amaçlarını, araç-gereçlerini ve süreçteki kullanabileceği yöntemleri sürekli gözden geçirir.
2. Olaylara ve durumlara değişik bakış açıları ile bakabilir. Eleştiriye açıktır. Kendi görüşlerini değerlendirir.
3. Öğretimin sorumluluğunu üstlenir. Öğretimi sırasında aldığı kararlar ve yaptığı etkinlikleri sürekli değerlendirir. Aldığı kararlarını düşünür ve bunu kabul eder.
4. Öğretim sürecini incelerken içten davranır. Yansıtmayı önemser. Empati kurar karşıdaki kişiyle. Yani kendini karşıdaki kişinin yerine koyup ona göre karar verme sürecini gerçekleştirir. Yansız ve dürüstçe yapılan bir düşünme biçimi öğretmenin öğrenmeye isteklenmesini sağlar.
5. Yansıtıcı öğretmen içinde bulunduğu durum esnasında ilerisini görür ve sınıfını bu duruma hazırlar.
6. Öğretmen öğrenci farklılıklarını dikkate alır ve buna göre kime neyi, nasıl, niçin öğretilmesi gerektiğini araştırır (Ünver, 2005, 138; Norton, 1996, 401–408).

Öğretmenin özellikleri incelendiğinde yapılandırmacılığın öğretmenlere yüklediği sorumluluklarla örtüşmektedir. Deneyime dayalı bir bilgi alışverişi vardır. Bireyin sürekli öğretme sürecini düşünmesi ve sürekli değerlendirmesi göze çarpmaktadır. Yansıtıcı öğrenme modelleri incelendiğinde birey bilgiyi alırken deneyimlerine dayandırır ve deneyimine dayalı bilgiyi de kendi iç sürecinde sorgulayıp değerlendirir. Genel bir dersin tasarlanmasında yansıtıcı döngü modeli aşağıdaki gibidir.



Şekil 6. Yansıtıcı Döngü (Arslantaş, 2003, 49)

Modelde de görüldüğü gibi birey bilgiyi alır deneyimleri ile özleştirir. Deneyime dayalı olan bilgisini geliştirir. Karşılıklı ilişki şeklinde de gözlenmektedir. Alınan bilgiyi yaşantıya yansıtılır. Yansıtılan bilgi tekrar işlenmek üzere alınır. Bu süreçte karşılıklı olarak gözlenmektedir. En yüksek şekilde avantaj sağlama yansıtıcı modelin temelinde vardır. Bunun sonucunda profesyonel yetenek ortaya çıkar.

2.1.3. DEMOKRATİK TUTUMLAR

2.1.3.1. Demokrasi

Demokrasi kelimesinin sözlük anlamı “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık” (TDK, 1988, 353). “Demokrasi bireylerin kendi başlarına karar almaları değil, kolektif karar almadır. Diğer bir ifadeyle demokrasi, kolektif karar alma süreci üzerinde halk denetimi ve bu denetimin tatbikinde hakların eşitliği yönündeki birbirini tamamlayan iki ilkeyi gerektiriyor” (Beetham ve Boyle, 2005, 1). Demokrasi sadece bir hükümet biçimi değildir. Çünkü sadece hükümet biçimi olarak görüldüğünde akla gelecek ilk temel şudur: evrensel oylamaya ve iyice belirli kılınmış azınlık haklarını gözetme şartına bağlı çoğunluk yönetimi (Ertürk, 1993, 164). Demokrasinin siyasal tarafı amaç olarak, yani bireyselliğin tamamlanması için en iyi araçtır. Gerçekleştirilmesi gereken amaç, insan kişiliğinin geliştirilmesi ve yapıcı ilişkilerin teşvik edilmesidir (Anton ve Canevi, 2007; 80).

Demokrasi anlayışının iki unsurundan yola çıkılacak olursa, birincisi karşılıklı ilgidir. Yani toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde bir etmen olarak tanımlanmıştır. İkincisi ise farklı toplumsal gruplar arasındaki serbest karşılıklı etkileri olduğu gibi toplumsal faaliyetler sürekli yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yapılanmada yine karşılıklı etkilemeler sonucunda oluşarak sürekli yeniden yapılanma, yeniden uyum yapmayı gerektirir. İşte bu noktada demokrasinin sadece bir hükümet biçimi olmadığı birlikte yaşamın, ortak yan yana yaşamın, ortak ve yan yana yapılan yaşamışlıklar şeklidir. Bireylerin çoğalmasıyla insanlar, kendi faaliyetlerini başkasınıki ile bağlantı kurarak geliştirmektedir. Demokrasi ile yaşanan mekânın büyümesi, yapılan etkinliklerin önemini insanların kavramalarını olanaksız kılan sınıflar, ırklar ve ulular arasındaki engellerin ortadan kalkması demektir (Dewey, 1996, 96- 97). “Demokrasi, toplumsal yaşamın içinde farklılıkların birbirine zarar vermeden yaşatılabilmesidir. Farklılıkların kendini ifade edebilecekleri özgürlük alanlarına olan gereksinim, demokratik sistemlerin vazgeçilmez unsurudur. Bu anlamda; özgürlük sınırsız ve sonsuz değildir. Özgürlük bireylerin kendilerine ve başkalarına zarar vermeyecekleri kamusal yaşam alanıdır. Bu nedenle; demokratik cumhuriyetin herkes için kamusal anlamda özgünleştirici ögesi, herkes için aynı şeyi ifade eden ve gerçekleştiren hukuktur” (Yapıcı, 2006, 1).

Demokrasi bir yaşam biçimidir. Demokratik yaşayışın gerektirdiği davranışları gösteremeyen bireylerden meydana gelen demokrasi aksar. Demokrasi denemelerinde adım adım da olsa ilerleme sağlayabilmek için insanların yaşayış biçimlerinde demokrasi yönünde değişmelerin yer alması gereklidir. Toplumun geçirdiği yaşantılar sonucunda demokrasi, hükümet biçimi, yaşam felsefesi ve yaşayış biçimi arasındaki etkileşimler sonucunda oluşacaktır. Demokratik yaşayışın ve felsefesinin temelinde insan kişiliğinin değerine inanma yatmaktadır. Bu şu şekilde anlaşılmalıdır: toplumsala karşı bireyselci yaklaşım daha iyidir. Aksine yaşamışlıklar sonucunda bireyselcilik ve toplumsalcılık birbirine kenetlenmiş şekildedir. Demokratikleşme sürecinin belli amaçları vardır. Bunlar şöyle ifade edilir:

1. Her bireye kendi gizil güçlerini ve yeteneklerini geliştirme fırsatı sağlama,
2. Her bireye toplumda güçleri ve ilgilerine uygun düşen işleri tutması ve yaşamını sürdürmesi için gerekli şartları sağlama,
3. Her bireyin tuttuğu işin karşılığını almasını olanaklı kılmak,

4. Her bireyin kendi kaderini tayin etmede söz sahibi olabilmesine olanak sağlamak.

Bu amaçlara bakıldığında demokrasinin temel ilkeleri olarak fırsat eşitliği ve özgürlük kavramları görünür. Bu ilkeleri düzenleme girişiminde ise kanun ve düzen fikriyle karşılaşılır. Fırsat eşitliği ve özgürlük için ise kanun ve düzen aranır. İnsanın yokluğunda ikinci ve üçüncü anlamsız. Düzen ve yasa yoksunluğunda bireyin varlığı ve güvenliği tehlikededir. Bu durumda bunlar birbirlerine bir zincir gibi kenetlenmiştir. Birbirine bağlı bir süreçtir.

Demokrasinin başka bir temeli ise topluca yaşayış ve iş görme ile topluca ve işbirliği içinde düşünmedir (Ertürk, 1993, 164–168). “Önemini hiç yitirmeyecek olan tek bir özgürlük vardır: düşünme özgürlüğü ya da başka bir deyişle özünde düşünölmeye değer olan amaçlar adına gözlem ve muhakeme yapma özgürlüğüdür” (Dewey, 2007, 75). Fakat düşünme ve iş görme birimlerinin işleyebilmesi veya daha iyi işleyebilmesi için çoğunlukta veya azınlıkta dediğimiz bireylere düşen işler vardır.

1. Her ileri adımın ve orijinal katkının başlangıçta azınlıkta olanlardan geldiği bazı durumlarda tek bir kimseden geldiğini,
2. Çoğunluğun geçiciliğini ve gelecekteki çoğunluğun farklı bir hipotezi (şimdiki azınlıkta kalanlar)uygun görölebileceğini düşünerek,
3. Azınlıkları baskı altına alma girişimlerinden kesinlikle kaçınmak.

Bireyler bu görevleri üstlendiklerinde ideal bir demokratiklik düzenini hedefler; ancak toplumdaki bireylerin hazır bulunuşluluğu dikkate alınmadığı sürece ideal demokrasi hayalcilik olur. Dünyada bunun örnekleri vardır. İnsanlar gücünün yettiği ile yetinmeyip gönlünün çektiğine yöneldiklerinde kaliteli demokrasiye çabucak ulaşmak için dikta yoluna başvurmuşlardır. Demokrasi dikta yöntemiyle kurulamaz. İnsan duyduğunu ezberleyebilir; ancak yaptığını öğrenir. Bir kişi bir davranışı yapacak ki ondan tatmin olacak ki gelecekte o davranışı sürdürmeye geliştirmeye devam etsin. Demokraside de iyi demokrasi, diktatörlükte değil orta halli demokrasiden geçer. Çünkü insanlar demokrasiden yoksun bir ortamda demokrasiyi öğrenme yerine bir müddet sonra diktatörlüğü öğrenir. İyi demokrasinin yolu daha az kötü demokrasiden geçer (Ertürk, 1993, 164–178) .

Tourain (1997) ve Büyükbaş'a (2000) göre demokrasi bireyi benimsemektedir. Kişinin değerli olduğu esas alınmaktadır. Bu da bireyin okul çağlarından itibaren demokrasiyi eğitim aracılığıyla yaşamasının mümkün olacağı gerekliliğine ulaşmaktadır. Demokrasi başka bir ifadeyle bireyi birer özne olarak alan, kendi yaşantılarıyla onlara bir bütünlük kazandıran onları destekleyen bir anlayıştır. Bütün bu yaşantıların düzenlenmesi aşamasında da eğitim ana noktadır (Gömleksiz, 1988).

2.1.3.2. Demokrasi ve Eğitim

Eğitim, demokrasinin yaşamasında en önemli etkenlerden biridir. Demokrasinin temel noktasında yer alan insan hakları görevi eğitimin temel ilkelerinden olan fırsat eşitliği ilkesinin sorumluluğu altındadır (Bursalıoğlu, 1978, 313–314). Dewey (1922)'e göre de eğitim; sanat, düşünce ve birlikte yaşamada ayırt edici nitelikteki eğilimleri ortaya çıkartmayı kendi temel kaygısı haline getirmediği sürece demokrasi demokrasi olamaz görüşündedir (Anton ve Canevi, 2007, 79). Okullar sadece bilgi verme yerleri değildirlere. Toplumun kültürünün ve geleneklerinin benimsetilmesinde önemli bir role sahiptir. Kapsamlı bir eğitim, ülkenin anayasasının anlaşılmasına, vatandaşlık hakları ve görevleri hakkında pratik bilgi edinilmesine ve insan haklarının önemini takdir edilmesine yardımcı olur. Demokratik bir eğitim güncel olayları tartışmayı, teknolojiyi kullanmayı, başkalarının görüşlerini dinlemeyi, kolektif karar alma süreçlerini geliştirmeyi içerir (Beetham ve Boyle, 2005, 115–116; Tezci, 2003). Eğitim kurumlarının hedeflediği yetiştirmeyi planladığı birey tipi özgürleyici birey tipidir. “Özgürleyici birey, özgürlüğü içinde bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-politik koşulları gözetererek, demokratik tutum içinde geliştirmeyi hedefleyen bireydir. Özgürleyici birey, demokratik kültürün özgürlük alanları içinde, kendisine yer bulmaya çalışan, kendini geliştirmeyi demokratik kültürü geliştirmek gibi algılayan; analitik düşünen ve kamusal birey olmanın sorumluluğunu duyumsayan bireydir” (Yapıcı, 2006, 2).

Öğrenciye de öğrenme sorumluluğunu veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha tercih edilebilir hâle getiren, otokratik düşüncenin baskın olduğu geleneksel eğitim anlayışı uygulamalarına kıyasla, halkımızın yürekten bağlı olduğu demokratik ideallerle çok daha iyi bir uyum içerisinde olmasıdır. Geleneksel anlayıştaki katı tutumun aksine daha insancıl yöntemler kullanır yapılandırmacılık. İnsancıl yöntemleri temel alması ve bunları kullanması ve de demokrasi ile yakın ilişkisinden dolayı yapılandırmacı öğrenme anlayışı tercih edilmektedir (Dewey, 2007, 40–41).

Stiles ve arkadaşları'na (1950) göre geleneksel eğitim ile demokratik eğitim tablo 3'de karşılaştırılmıştır (Gömleksiz, 1988).

2.1.3.3. Geleneksel Eğitim ile Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması

Tablo 3. Geleneksel Eğitim ile Demokratik eğitimin karşılaştırılması

GELENEKSEL EĞİTİM	DEMOKRATİK EĞİTİM
Temel bilgi alanlarındaki gerçekler ve olgular için çalışır.	Demokratik yaşam için davranış, tutum ve anlayış örüntülerini geliştirir.
Bir üst basamağa hazırlar	Demokratik bir yaşama hazırlar
Belli başlangıcı ve sonucu olan konuların öğretimini yapar.	Konu alanları işlevsel bir biçimde kullanılır.
Öğrenmede, olguların anımsanması ve yitirilmemesi ile ilgilenir.	Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.
Öğrenme için aktarmalı ve özet yaşantılar sağlar.	Öğrenme için toplum yaşamında geçerli yaşantılar sağlar.
Yapay güdüleme vardır.	Doğal güdüleme vardır.
Bireyler kendinden önceki bireylerin kültürüne bağımlı yetişir.	Bireyler kendi kültürlerini oluşturur.
Zihinsel gelişimle ilgili bilişsel düzeyde disiplinlerin üzerinde durur.	Çevreyle ilişkilere yönelik deneysel etkileşim sağlar.
Yetişkinlerin isteği doğrultusunda alışkanlıklar geliştirir.	Grup çalışmalarına katılır ve kendini denetleme alışkanlığı kazanır.
Yarışmacı bir tutum sergilenir.	İşbirlikli çalışmaya yönelik bir tutum sergilenir.
Öğretmen öğrenmeyi yönlendirmede tek söz sahibi olmalıdır.	Öğrenmede, öğrencinin bireysel çaba, yetenek ve yaratıcılıkları esastır.
Öğrencileri, yetişkinlerin karar verdiği dersleri almaya zorlar.	Öğretmen öğrencisine rehberlik yapar. Öğrencinin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmesini sağlar.
Tüm öğrencilerden aynı tepkiler beklenir. Bireysel farklılıklar dikkate alınmaz.	Bireysel farklılıklar ve yeteneklere göre öğrenme süreci yapılandırılır.
Öğrencilerin mevcut kaynaklarla uyuşmayan fikirleri açıklamaları engellenir.	Öğrenci görüşleri dikkate alınır. Öğrenme sürecine öğrencinin birebir aktif katılımı sağlanır.

(Gömleksiz, 1988, 12-13)

Geleneksel eğitimle demokratik eğitimin karşılaştırılmasına bakıldığında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı özellikleri demokratik eğitimin özellikleri ile örtüştüğü gözlemleniyor. Demokratik eğitimde öğrenciye her zaman madalyonun arka yüzünü görmesini sağlamalıdır. Bunun için bir konunun veya durumun bir yönü değil alternatif yanları da verilmelidir. Böylece öğrenci farklı görüşlerin olabileceğini öğrenecektir. Öğrenciye bir konunun sadece siyah beyaz kutbunun var olmadığını, gri tonlarının da olduğu gösterilmelidir. Farklı bakış açılarını gören öğrenciler kendi bakış açılarını daha geniş perspektifte değerlendirme imkânı bulacaklardır. Grupla çalışmayı öğrenerek işbirliğine yatkınlığı geliştirerek, sistem düşüncesine sahip olacaktır. Sistem

düşüncesine sahip olan bireyler, kişilere ve olaylara bağlı kalmadan fikirlerini konuşabilen ve tartışabilen insanlardır (Özden, 2005, 141). Demokratik bir eğitim için demokrasinin ilkelerinin yerine getirildiği bir sınıf ortamı gereklidir (Gömleksiz, 1990, 81-82).

2.1.3.4. Demokratik Sınıf Ortamı

Sınıf ortamının niteliği öğrenme öğretme sürecini etkiler. Demokratik sınıf ortamının öğrenci başarısına etkisi olduğu gibi öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının geliştirilmesinde de önemli bir etkidir. Sağlıklı bir demokrasi için düşünebilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur (Gömleksiz, 1988, Gömleksiz, 1990, 84; Özden, 2005, 141). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Milli Eğitim temel ilkeleri içerisinde demokrasi eğitimi ise;

Demokrasi eğitimi, güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için, yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır. Ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez (MEB, 2007). Demokratik toplumda eğitim, öğretimin demokratikleşmesiyle oluşur. Öğrencilere daha fazla özgürlük, daha fazla sorumluluk vererek herkese eşit fırsat tanınarak veya başlangıçtaki durumundan daha iyi duruma getirerek, kalabalık sınıfların rahat ortamlara yerini bırakması sağlanarak, destekleme derslerinin verilmesiyle bütün öğrencileri öğretim karşısında eşit kılmakla demokratik toplumda eğitim sağlanabilir. Sınıf ortamında öğretmen otorite tutumu özelliğinden gücü paylaştırır, bu da demokratik bir ortam oluşmasını sağlar. Demokrasi, grup üyelerinin katılım ve kararlarda etkili olmasını gerektirir. Demokrasi çoğunluğun azınlığı idare etmesi değil, çoğunluğun azınlığın haklarını koruyarak yönetime hâkim olmasıdır (Tanırlı, 2007). Öğretmen demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerin demokrasi ilkeleri doğrultusunda davranışlar oluşturmaları gerekir. Bu ilkeler doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin davranışları şekillenir. Demokrasi ilkeleri:

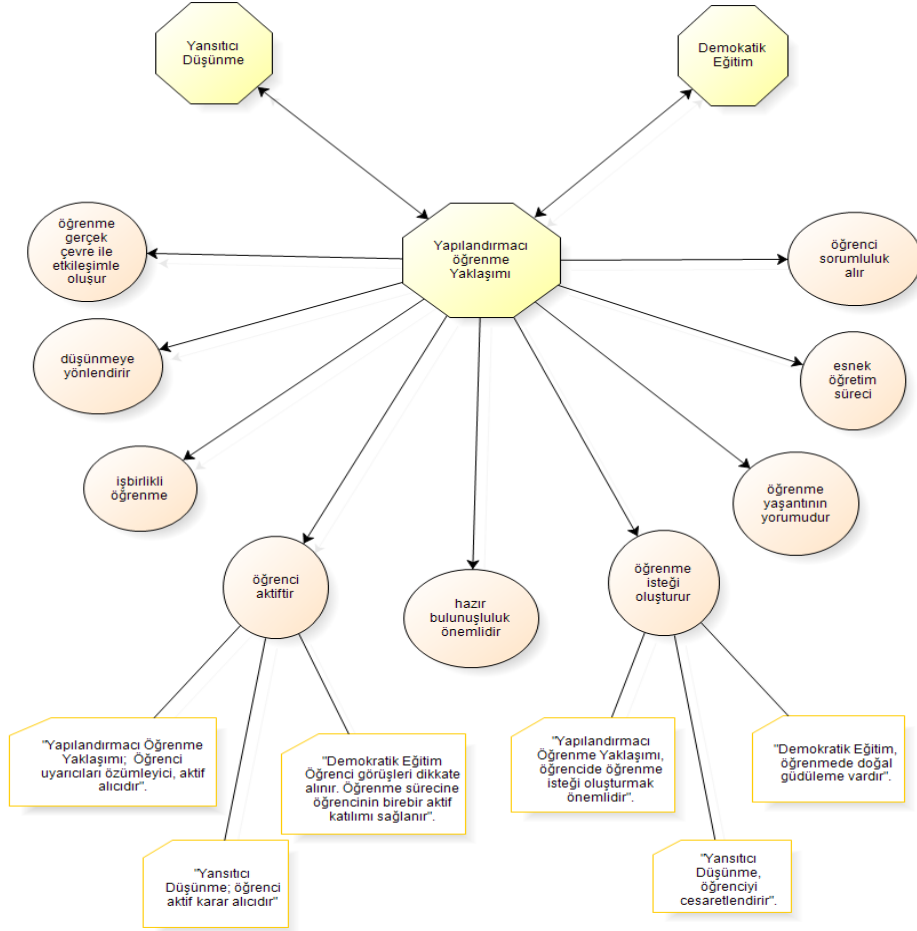
1. Hiçbir düşüncenin içeriğine sınır getirilemez,
2. Düşünceler özgürce ifade edilmelidir,

3. Düşünceler özgürce örgütlenmelidir,
4. Her yurttaş genel ve eşit oy hakkına sahiptir,
5. Azınlığın haklarını korumak şartıyla, çoğunluğun karar verme ve yönetme hakkı vardır,
6. Herkes kanun önünde eşittir,
7. İnsan aklına inanmak esastır,
8. İnsan onuruna saygı ve insan kişiliğine değer vermek esastır,
9. Bireyler işbirliği ve anlayış içerisinde çalışmalıdır.

Sınıf ortamının yapılandırılması bu ilkelere yola çıkılarak oluşturulurken öğrenci- öğrenci etkileşimi, öğretmen- öğrenci etkileşimi sonucunda oluşan davranış ve tutumlar sınıf ortamının yapılandırılmasında etkilidir. Öğretmen demokratik ilkelere bağlı olduğunu sadece ifade etmekle kalmamalı davranışlarıyla da göstererek demokratik yaşamın destekleyicisi olmalıdır (Genç, 2006, 44). Öğretmenlere, eğitim gördükleri yükseköğretim kurumlarında demokratik tutum ve davranışların kazandırılması, onların kendi sınıf ortamlarında demokratik olmalarını etkileyecektir (Yörükoğlu, 1988, 157–179). Eğitimin en önemli amaçlarından biri yeni yetişen kuşakların topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Büyükkaragöz ve Üre’ye (1994) göre “Demokratik tutum, kısmen bireylerin davranış kalıpları içerisinde bulunsa da fırsat ve imkân eşitliği ve özgürlük, düzen ve yasalar çerçevesinde genel bir hayat tarzı olarak yaşantıya geçirilemez ise toplum ya da tek tek bireylerin adalet duyguları zedelenecektir. İyi işleyen bir düzende bireylerin adalet duygusu ve bunun yanında özgürlük ve fırsat eşitliği öncelikle temel kültürleme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir” (Genç, 2006, 44).

2.1.4. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMENİN YANSITICI DÜŞÜNME VE DEMOKRATİK TUTUMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMESİ

Bu bölümde amaç, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarla ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Şekil 7’de bu ilişkiler aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Eğitimle İlişkisi

Şekil 7 incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ile yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlar arasında karşılıklı ilişkiler vardır. Üçünün ortak olduğu temalar görülmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenciler, önceki bilgiler üzerine yeni bilgilerini güvenilir deneyimlerden geçirerek yapılandırır. Düşünmenin bir çeşidi olan yansıtıcı düşünmede de var olan bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme şeklindedir. Demokrasi anlayışında ise iki öğeden birisi bireylerin var olanın yeni

olanla ilişkilendirilip yeniden yapılandırması ögesidir. Burada öğrencinin öğrenme ortamına neler getirdiği yani hazır bulunuşluğu üçü içinde önemlidir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci aktiftir. Öğrenci bilgileri özümleyici ve aktif konumdadır. Yansıtıcı düşünen öğrenci aktif karar alıcıdır. Demokratik eğitimde öğrenci görüşleri dikkate alınır. Öğrenci, öğrenme sürecine birebir aktif katılır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına imkân veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı aynı zamanda öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarını olumlu yönde etkiler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencilerde öğrenme isteği oluşturur. Yansıtıcı düşünme bireyleri cesaretlendirip överek öğrenmeye isteklendirilmelerini sağlar. Demokratik eğitimde de doğal güdüleme vardır. Dewey'e (2007) göre önemini yitirmeyecek özgürlük düşünme özgürlüğüdür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin bilgiyi birebir ezberlemesi değil, bilgiyi analiz etmesi ve düşünmesi önemlidir. Böyle bir eğitim süreci yansıtıcı düşünen bireyin sahip olduğu bir özellik olan düşünmeye sürekli sorgulamaya yönlendirir. Yapılandırmacı öğrenme insancıl yöntemleri temel alması ve kullanması nedeniyle demokrasi ile yakın ilişkilidir. Demokrasi bilincine göre öğrenme düşünme ile ilgilenir. Öğrenmede bireyler gerçek çevreyle etkileşime girdiklerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirirler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi gerçek yaşantılarla ilişkilendirilip, bireyin geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmasıdır. Demokrasiye göre de öğrencinin yaşantıları kendisi için deney ortamıdır. Diğer bir tema olan öğrenme yaşantının yorumudur. Aslında öğrenme gerçek çevre ile etkileşimle oluşur teması ile bu tema ilişkilidir. Bu da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile demokratik tutum ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiye bir kanıt olarak görülebilir. Öğretim sürecinde bu noktada devreye girmektedir. Bu süreç yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında esnektir. Öğrenci ve öğretmenin karşılıklı etkileşimi sonucu şekillenebilir. Öğrenci sorunlarına, istek ve ihtiyaçlarına göre program şekillenir. Demokraside de birey değerlidir. Öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenci ise programda öğrenciye göre şekillenir. Yansıtıcı düşünmede öğrenci aktif konumda ve öğretim süreci esnektir. Bu durum da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı demokrasi bilincinin öğrencide oluşmasına ve yansıtıcı düşüncelerinin gelişmelerine olanak sağlar. Öğretim sürecinin şekillenmesinde görev alan öğrenci çeşitli sorumluluklar yüklenmiş olur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı gelenekselin aksine öğrenciyi pasif konumdan alarak öğrenciye çeşitli sorumluluklar yüklemiştir. Bu da öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmesinin yanında demokratik eğitimde de

vurgulanan kişi var olanı almaz sorumluluk duygusuyla var olana yeni bir şeyler ekleyerek yeniden yapılandırır. Yeniden yapılandırma aşamasında yansıtıcı düşünen birey gelişme sorumluluğunu kendinde arar. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenciye bu bilincin aşılması ile öğrenci hem demokrasi bilincini hem de yansıtıcı düşünmeyi geliştirecektir.

Yapılandırmacılığın türlerinden olan sosyal yapılandırmacılığın en çok üzerinde durduğu nokta grupla çalışmadır. Öğrenme işbirlikli bir şekilde gerçekleşir. Anlam çoklu bakış açılarıyla oluşur. Kavramsal gelişme çoklu bakış açılarını paylaşarak ve bu bakış açılarına cevap olarak içsel sunumlarımızın eş zamanlı olarak değişmesiyle ortaya çıkar. Eğitimin rolü de diğerleriyle işbirliği içerisinde olmaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenciye sunduğu bu imkân yansıtıcı düşünmenin gelişimini sağlar çünkü yansıtıcı düşünmede de ortam işbirlikçidir. Demokrasi bilincinin oluşmasında da kişinin kendini denetleme alışkanlığı kazandığı işbirlikli çalışma desteklenmektedir. Bu açıklamalar da gösteriyor ki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlar arasında ilişki vardır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu alt bölümünde bulguların analiz edilmesi esnasında yardımcı olacağı düşünülerek, alanyazınla, yöntemiyle ve ulaşılan sonuçları ile bağıntılı yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İleriki bölümlerde yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan ilgili çalışmaların kısa tanımlayıcı özetleri tablolar halinde sunulmuştur.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gömlüksiz (1993) “Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişmeye Etkisi” adlı çalışmada deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği ve erişim testi uygulanmıştır. Deney grubuna kubaşık öğrenme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kubaşık öğrenme yönteminin, gerek öğrenci başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkin olduğu görülmüştür. Araştırmada deneysel araştırmalarla bu tekniklerin bilişsel ve duyuşsal etkililiği sınanması noktasında öneride bulunulmuştur.

Yanardağ (2000) “Üniversite Gençliğinin Demokratik Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Selçuk Üniversitesi Örneği)” adlı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama demokrasi ve insan hakları olmak üzere iki ayrı bölümde incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili ders kitaplarındaki konuların didaktik bir anlayışla ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Semerci (2001) “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme” adlı araştırmada oluşturmacı değerlendirmenin kendi içindeki karmaşasına açıklık getirmek amacıyla oluşturmacı paradigma çerçevesinde bir ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılarına girilerek bir bilgi haritası oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencinin söz hakkının olduğu oluşturmacılıkta ölçme ve değerlendirme yapılırken, sınıf içi çalışmaları nasıl gerçek dünya ile ilgili ise sınav soruları da gerçek dünya ile ilgili olması sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Demirel (2002) “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” adlı araştırma tarama ve problem çözme yöntemiyle yapılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımı tanıtılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenenlerin yorumu yapıp yapmadıklarından çok yorumu nasıl yaptıkları önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacılıkta bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmalıdır. Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri, günlük yaşam problemleri, yapılandırmacı yaklaşımla ele alınmalıdır önerisinde bulunulmuştur.

Kabapınar (2003) “Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen bilgisi ve Kimya Dersi Kitaplarındaki Görsel Öğeler” adlı araştırmasında, Türk ve İngiliz fen bilgisi ve kimya ders kitaplarında bulunan görsel öğelerin ne ölçüde oluşturmacı öğrenme anlayışını yansıttığını incelemeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından inceleme formu oluşturulmuştur ve bu form açıklama içeren ve kavramsal sorgulama içeren görsel öğeler olmak üzere iki ölçekten oluşmuştur. Araştırmada elde

edilen bulgulara göre İngiliz ders kitaplarının Türk ders kitaplarına oranla, gerek makro, gerekse moleküler düzeyde açıklama içeren görsel öğelere daha fazla yer verdiği söylenmiştir. Süreç aşamalı resimlendirme tekniği kullanmaları sebebiyle İngiliz ders kitapları bilimsel olayların anlaşılmasında katkı sağlayabildiği ifade edilmiştir. Kavramsal sorgulama içeren görsel öğeler açısından İngiliz ders kitapları öğrencilerin moleküler düzeyde düşündürmeye ve fen kavramlarına ilişkin yanılgıları ortaya çıkarmada öğrencinin bilgiyi oluşturması sürecinde Türk ders kitaplarına göre daha fazla katkı sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, içerdiği görsel öğeler açısından, İngiliz fen ders kitaplarının oluşturmacı öğrenme anlayışını yansıtır nitelikte olduğunun söylenmesinin olası olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Aycan ve Çalık (2003) “ İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği” adlı araştırmada toplumun değişik kesimlerinin çocuklarına verilen eğitim modelindeki demokratik yaklaşımları belirleyerek; demokrasi anlayışının evrensel ilkelere uyan ve uymayan unsurlarını saptamayı amaçlamıştır. Betimsel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yargı sorularından oluşan anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Demokratik tutumun oluşmasında yaşantının geçtiği yerleşim bölgesi, derslerin işlenişi, anne babanın öğrenim durumu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünver ve Demirel (2004) “ Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmada, öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerindeki erişleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Deneysel olarak yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ders planı değerlendirme ölçeği, nitel veriler için görüşme formu ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlamadaki yeterliklerine ilişkin görüşlerine almaya yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu soruların yer aldığı anketten oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ve bu bulguları nitel verilerde destekler niteliktedir sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2004) “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme” adlı araştırmada yapılandırmacı öğrenme

teorisinin fen bilimleri eğitiminde uygulanma şekilleri olan dört aşamalı model, 5E modeli ve 7E modeli açıklanmıştır. Ayrıca yapılandırmacı öğretime uygun etkinliklerin geliştirilmesinde bilgisayar teknolojisinin kullanımı konusu ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla cesaretlendirilen öğrencinin teknolojik gelişmelere dayalı olarak bilgisayarların eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanması ile birlikte, problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan ve kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına olanak veren yapılandırmacı nitelikteki öğretim yazılımlarının geliştirilmesi daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamada önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Gürol (2005) “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi” adlı çalışmada Dreyfus ve Dreyfus (1986), Chi, Glaser ve Farr (1988), Ericsson ve Lehman (1996), Sternberg (1997), Etelapello ve Light (1999) ve Tynjala (1999) gibi bilim adamlarının uzmanlığa ilişkin görüşlerini inceledikten sonra Jonassen ve arkadaşlarının (2003) oluşturmacı yaklaşımı esas alan bilgi edinim aşamaları tartışılmıştır. Özellikle, yükseköğretimde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının uzmanlaşmada nasıl kullanıldığı örneklerle sorgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğretiminde teorik, pratik ve ön düzenleyici bilgilerin bütünleştirilmesi önemi vurgulanmıştır.

Ersoy (2005) “İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf bilgisayar dersindeki yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır. Veriler toplam altı gözlem sonucunda toplanmıştır. Gözlem verileri, resim yapma (Paint) ve kelime işlemci (Word) programlarıyla yapılan uygulamalardan ve gözlem sonuçlarına dayalı beş sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenin, öğrencilerin kendisi ve birbirleri ile iletişime girmesi için olanaklar yarattığı ve bu konuda öğrencilere açıklamalar yaptığı gözlemlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlarına göre, bilgisayar dersinde benimsenen bireysel yerleşim düzeni ile gerçekleşen öğretmen rollerinin çoğunlukla yapılandırmacı

öğrenmeye uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, sınıf yerleşim düzeninden kaynaklanan ve yapılandırmacı öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesini sınırlandıran kimi etmenlerin (sınıfın yeterince büyük olmaması ve fiziksel yerleşim düzenindeki bozukluklar) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Balım (2005) “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi” adlı araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Belirlenen “iş, güç, enerji ve basit makineler” konusu deney grubuna yapılandırmacı yaklaşımla kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşımla ders işlenmiştir. Araştırmada veriler Fen Bilgisi Başarı testi ve Fene Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yapılandırmacı yaklaşımı temel alan disiplinler arası öğretime uygun olarak hazırlanmış uygulamaların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir fark çıkmıştır. Fen dersine yönelik tutumları artmıştır. Ancak kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Araştırmanın sonucunda İlköğretim 7. sınıf düzeyinde, "İş, Güç, Enerji ve Basit Makineler" konuları işlenirken yapılandırmacı yaklaşımı temel alan disiplinler arası öğretimin (Fizik, Kimya ve Biyoloji ilişkili), öğrencilerin başarılarını geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler kendi bilgilerini kendileri oluşturduklarından, bilgiyi geleneksel öğretim yöntemleri ile doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin aktif oldukları, bilgilere kendilerinin ulaşmalarını sağlayan; yaparak, yaşayarak ve düşünerek öğrendikleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır önerisinde bulunulmuştur.

Arslan (2005) “Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri” adlı araştırmada betimsel ve derleme niteliği vardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İlköğretim Fen Bilgisi Öğretim Programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında incelenmiş ve programdaki öğrenci kazanımlarının yansıtıcı düşünmeye ne derece faydalı olduğu, uygulamadaki öğretmenlerin rollerinin neler olduğu açıklanmıştır.

Susam (2006) “Lise 1 Kimya Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubunda Lise 1 kimya dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir programın öğrenci başarısı üzerinde 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan manidar bir fark yarattığı bulunmuştur. Öğrencilerin periyodik cetvel konusu hakkında bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırmanın uygulaması sırasında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak islenen derslerde zaman kullanımının çok önemli olduğu görülmüştür. Bu yaklaşıma dayalı program çerçevesinde ders isleyen öğretmenlerin zamanı etkili kullanabilmeleri için hazırladıkları günlük ders planlarında zamanın akısını detaylı olarak ayarlamaları gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Saygın, Atılboz ve Sayman (2006) “Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre” adlı araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubu Hücre Bilgisi Testi’nde kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim gören öğrenciler, kavram yanlışlarının farkına vararak bunları yeni ve doğru bilgilerle düzeltme imkânı bulmuşlardır. Somut materyallerle deneylerin yapılması soyut konuların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Araştırmada öğretmenler, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirilmeleri yönünde öneride bulunulmuştur.

Özdemir (2006) “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört bölümden oluşan “sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin anket formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusuna kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmamasını etkileyen etmenler içinde en çok etkili olanların “Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli

ortam ve olanakların sağlanamaması” ve “Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamaması” olduğu görüşünde bulunmuşlardır.

Yorulmaz (2006) “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)” adlı araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştiren fakülteler, teorik eğitimin yanında mesleki uygulamaların arttığı ve devamlı mesleki gelişimini sağlayan uygulamaya yönelik yansıtıcı öğretim, mikro öğretim, seminerler ve eylem araştırmaları gibi çağdaş yaklaşımlara yer verilmelidir önerisinde bulunulmuştur.

İnönü (2006) “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Olma Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği” adlı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler farklı etkinliklere katılmada hemfikir ve öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsediklerini, yansıtıcı özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Bu sonuç üzerine öğretmenlerin pasif değil aktif olduklarını, ileride karşılaştıkları sorunlarla baş edebileceğini, öğrencinin neyi ve nasıl anlayabileceğini bildiği sonucuna varabileceğini, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının ışığında yeni durumlara, şartlara ayak uydurabilme ve yeni yöntem ve stratejiler geliştirme yoluna gittikleri anlaşılabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” adlı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştiren anketlerle veriler toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturdukları görülmüştür. Ancak özellikle yapılandırmacı öğrenmenin kavramsal çelişkiler ve materyaller ile kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutlarında öğretmenlerin kısmen yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenledikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, farklı coğrafi bölgelerde, farklı derslerde ve sınıflarda öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenmenin uygulamasına yönelik görüş ve önerileri üzerinde çalışmalar yapabilirler önerisinde bulunulmuştur.

Ergin, Kanlı ve Tan (2007) “Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri, İki Boyutta Atış Hareketi (Yatay ve Eğik Atış Hareketi) konularının 5E Modeli ve Geleneksel Öğretim Yöntemine göre anlatımında öğrencilerin akademik başarısını nasıl değiştirdiğinin belirlenmesidir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Yatay Atış Hareketi Başarı Testi (YAHBT) ve Eğik Atış Hareketi Başarı Testi (EAHBT) olmak üzere iki başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre 5E Modeli'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre bu modelin etkili bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2007) “İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları” adlı araştırma tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilen 18 maddeden oluşan, beşli likert tipi ölçme aracı tarzında olan ‘Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları’ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin gerçek ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sınıflarda daha çok fikir alışverişinde bulunacakları, daha öğrenci merkezli, bağımsız çalışabileceği ve ön bilgilerini yeni öğrendikleri bir konuda daha çok kullanabilecekleri bir ortam tercih etmektedirler. Araştırmada genel olarak öğrenciler Fen ve Teknoloji derslerini suan isledikleri şekilden daha yapısalıcı eğilimi bir şekilde yürütmelidir önerisinde bulunulmuştur.

Tanrıverdi, Apak ve Özata (2007) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Anlayışlarının Yapılandırmacı Öğretmen Anlayışına Uygunluğu” adlı araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Veri toplama aracı iki boyuttan oluşmuştur. Birinci bölümde 11 maddelik eğitim felsefelerini sorgulayan sıralama ölçeği, ikinci boyutta ise yapılandırmacı öğretmen anlayışına uygunlukları araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının ilerlemeciliği temele alan ancak bazı noktalarda esasici ve varoluşçu yaklaşımları da kabul eden karma bir eğitim felsefesine sahip oldukları görülmüş. Sınıf ortamının demokratik ve birbirlerinin fikirlerinden faydalanabilecekleri sosyal ortamlar olması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri bağlamında ilerlemeci bir anlayışa ve yapılandırmacı bir öğretmen anlayışına sahip oldukları düşünülebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Uşun (2007) “Yapılandırmacı Program Geliştirme Süreçlerinde Eğitim Durumu Düzenleme Öğeleri ve İlkeleri” adlı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında literatür taraması bulgularından yararlanılmış. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenenin nasıl öğrendiğinin yansıtılmasını ve bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını destekleyecek ve sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir. Öğrenme yaşantıları öğrenenlerin problem çözme ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirici nitelikte düzenlenmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Tanırılı (2007) “ Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi ” adlı çalışmada ilköğretimde okutulan kitaplar kaynak tarama yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ders kitapları içerisinde demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili konuların didaktik bir anlayışla ele alınmış olduğu sonucuna ulaşıldı ve bu kavramların ele alınmalarıyla ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

Gömlüksiz ve Kan (2008) “Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan

“Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça bireylerin demokratik tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Benzer olarak, sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlarındaki öğretmen adaylarının demokratik tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim programları içine demokrasi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır. Derslerde tartışma ortamları oluşturularak, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının demokratik ilke ve değerleri benimsemelerinin sağlanması, demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Bundan dolayı öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları, demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak dersleri işlemeli; öğrencilerine karşı hoşgörülü, kişiliklerine saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı ve tutarlı demokratik davranışlar sergileyerek, öğrencilerine demokratik tutum ve davranışlarıyla model olmalıdırlar önerilerinde bulunulmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Graffam (2003) “Yapılandırmacılık ve Anlayış: Yapıyı Anlamak İçin Öğretiyi Yerine Getirmek ” adlı araştırmada, öğrenme yeteneğine ve yüksek öğrenme kabiliyetine sahip olan insanlar için bilmektense anlamak daha önemlidire vurgu yapılmıştır. Standart devlet sınavlarında öğrencilerin gerçek bilgiye ulaşmasının ötesinde öğrenciyi teşvik edici yollar aranmıştır. Amaç hem engelleri kaldırmak hem de öğrencinin ilgisini yüksek tutmaktır. Bunun içinde bu çalışmada öğrenme sistemi olarak yapılandırmacılık ele alınmıştır. Bu sistemde öğretmen işlemleri yaparken öğrenciyi de anlayabileceğini öğreniyor. Yapılandırmacı ve anlam kamplarındaki sonuçlar harmanlandığında bu makalenin basit bir yöntembilimdense bu pedagojinin daha üstün olduğunu tartıştığı vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek öğrenme kabiliyetine sahip öğrenciler için bu sınıflar eşsiz olarak düşünülmüştür. Sınıflarda derin bir etki bırakmak için anlama pedagojisi dört basit içerik barındırır; üretken, anlama amaçları, anlamayı gerçekleştirme, sürekli değerlendirmedir. Bunlar daha çok öğrenciye bağlıdır.

Marra, K.S. Holmes, J.H. ve Pula, J. J. (2003) “Hizmet Öncesi Öğretmenlerde Yansıtıcı Düşünmeyi Yükseltme Eğitimi” adlı araştırma betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bachelor’un derece eğitim programı son sömestrede 20 hizmet öncesi öğretmenin olduğu haftada bir iki saatte devam eden bir eğitimidir. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. İlk oturumda gruplar beraber alınmıştır seminerin amaçları ve yansıtıcı düşünmenin tanımları katılımcılara verilmiştir. İkinci oturumdan itibaren gruplar ayrılmıştır. Deney grubunda yansıtıcı düşünme modelinde eğitim verilmiştir. Bunun için belli bir program izlenmiştir. Kontrol grubunun programında yansıtıcı düşünme yer almamıştır. Veri toplama aracı olarak nicel veriler için yansıtıcı günlükler nitel veriler için görüşmeler yapılmıştır. Toplam dört görüşme yapılmıştır. Her grup ikişerli gruplar halinde görüşmeye alınmıştır. Deneysel grubun nitel veri analizi sonucunda derinlemesine yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları vurgulanmıştır. Bu yükselme bir derece dahi olsa yükselme gözlenmiştir.

Terhart (2003) “Genel Eğitimcilerde Yeni Bir Paradigma: Yapılandırmacılık ve Öğretim” dalı araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma Almanya’da gerçekleştirilmiştir. Genel eğitimcilerde bakıldığında yapılandırmacılık yeni bir teori değildir. Yapılan bu tartışmaların çoğunluğu karşılıklı ve zıt parçalardan oluşur. Geleneksele yeni bir eleştiri aynı zamanda günlük öğrencileri anlamaya yönelik olmadığı öğrenci aile yazışmalarına karşı olduğudur. Yapılandırmacılıkta üç tür öğrenme vardır; yaratıcılık ve keşifle öğrenme, durumsal ve sistematik öğrenmedir.

Lim, Cheng, Lam ve Ngan (2003) “Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminde Anlam Haritaları İle Yansıtıcı ve Düşünme Becerilerinin Gelişimi” adlı araştırma okul öncesi öğretmen yetiştirme eğitim kursu “Okulöncesi Programında Daha Fazla Eğitim” adlı modülünün bir parçasıdır. Çalışma Hon Kong’da gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin program kapsamında yansıtıcı ve düşünme becerilerini geliştirmek için anlamsal harita ve anlamsal ağ ya da çizim haritaları, grafik ve görüntüsel bilgiler kategori olarak belirlenmiştir. Bu yöntem öğretmen eğitimi için oldukça yenidir. Veri toplama aracı olarak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların basit görüşmeler ve fikir haritası analizinde bakış açısında bir değişiklik meydana getirmiştir. Hem öğretmen hem de eğitici için etkili sonuçlar doğurmuştur. Eğitici öğrenci ilişkisinde bu anlamsal

ağlar strateji olarak kullanıldığında programda dört ana madde yer alır. Bunlar; sanat, dil, matematik, bilim, sosyal çalışmalardır.

Rogers (2002) “Yansıtmayı Tanımlama: John Dewey ve Yansıtıcı Düşünmeye Farklı Bir Bakış” adlı araştırma betimsel bir çalışmadır. Yansıtıcı düşünme araştırmada hem öğrenmede hem de öğreticiler için önemlidir. Sistematik ve yansıtıcı düşünmeyi ayırt etmek zordur ve tanımlama eksikliğinden doğan dört problem baş gösterir. Birincisi, düşünce tipleri ile sistematik yansıtma düşüncesinin ayrımının belirsiz olmasıdır. İkincisi belli belirsiz tanımlanan yeteneğin değerlendirilmesi zordur. Üçüncüsü yansıtmanın benzerliğinin açık bir resminin olmaması görüldüğü gibi olmaması onun değer kaybetmesine sebep olur. En sonuncusu net tanımsızlığından yansıtıcı öğretmen eğitiminin mesleki gelişiminin araştırılmasının zorluğu bu makalenin amacında John Dewey’nin çalışmalarını ele alarak yansıtıcı konseptin açıklığını korumaktır. Burada dört farklı kriter oluşturulmuştur. Bu sayede öğrenilebilir, öğretilir, değerlendirilir, araştırılır ve tartışılır kriterlerini oluşturarak yansıtmayı böylece tanımlamayı geliştirmiştir.

Null (2004) “Yapılandırmacılık Geleneksel mi? Popüler Savunma Tarihi ve Pratik Bakış Açıları” adlı araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Eğitimciler sayesinde yapılandırmacılığın popülerliği yaygınlaşmış gibi çalışmalar devam etmeli, analiz edilmeli ve tartışılması gerektiği vurgulanmıştır. Daha önceki önemli düşünürlere ulaşılarak geleceği daha iyi anlamayı sağlamıştır. Bu araştırmanında amacı mümkün olduğunca yapılandırmacılığın güncel tanımı geliştirmek, ikincisi geçmiş yüzyıllardaki üç eğitimcinin çalışmalarını birleştirmek (Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, G. Stanley Hall), üçüncüsü ise yapılandırmacı eğitim pratikleri sınıf etkinliklerinin zor olmasını irdelemiştir ve bunun üzerinde durmuştur. Üç eğitimci düşünüldüğünde birkaç önemli soru vardır. Bunlar; çağdaş eğitim tartışmaları ve konuları üzerindeki ilişkiler nelerdir? İkincisi, neden bu kadar az eğitimci geleneksel eğitimi savunan zengin geleneği biliyor? Son olarak ise, neden sınıf aktivitelerinde zorlanıyorlar.

Li, Xin (2005) “ Multi-Kültürel Öğretmen Eğitiminde Ara (Hizmet) Öğrenme Yoluyla Eleştirel Yansıtıcı Düşünme Yapısı” adlı araştırma Amerika Güney

Kalifornia’da bulunan bir eyalet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çok kültürlü öğretim atmosferinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine olan etkileri araştırılmıştır. King ve Kitchener’in yansıtma ölçeği kullanılmıştır. Ön öğrenme alan ve almayanlar olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ön öğrenme alan grup ön öğrenme almayan gruba göre multi-kültürel bilgisini geliştirmede daha etkin olmuştur.

Yuen ve Hau (2006) “Yapılandırmacı Öğretim Ve Öğretmen Merkezli Öğretimin: Bir Üniversite Dersinde Öğrencilerin Öğrenimindeki Mukayesesi” adlı çalışmada hem yapılandırmacı hem de öğretmen merkezli öğretim sürdürülmüştür. Öğrenme süreci ve öğrenim sonuçları katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. Toplam 68 öğrenci ile yaklaşık 1,5 saatlik görüşmeler ses kaydıyla kaydedilerek yapılmıştır. Derslerde kamera ile kaydedilmiştir. Genelde yapılandırmacı öğretimdeki öğrencilere bilgiye ulaşmaları ve birlikte düşünmeleri için imkânlar sağlanmıştır. Yapılandırmacı öğretimde kazanılan bilgiyi kritike etmede ve oluşturmada öğretmen merkezli olandan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin bilgiyi aktifleştirmesi ve daha derin işlemlerden geçirmesi olarak belirtilmiştir.

Perkins (2006) “Yapılandırmacılığın Bir Çok Yüzü” adlı çalışmada betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Yapılandırmacılık bilişsel psikolojiye dayanan bir teori olarak tanımlanır. Bu teorilerde insanlar kendi bilgilerini aktif öğrenme aşaması sayesinde tamamlayabilir. Basit bir bilgiye yoğunlaşmaktan ziyade aktif öğrenme aşaması yapılandırılır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yaygın yanlış anlaşılımlar var olduğu vurgulanmıştır. Bu makalede bunlara açıklık getirilmiştir. Ne zaman hangi tip yapılandırmacılık kullanılması gerektiğini açıklamıştır. Leh ve alehteki yapılandırmacılığı tartışmıştır. Yapılandırmacılıkta en yaygın yanlış anlama tek olması, ideolojik öğrenme metotları olması yinede yapılandırma tek değil ve tek yüzlü metodolojici değildir. Onun yerine çok çeşitli tekniklerden oluşan pragmatik metodolojidir. Felsefeci Philips yapılandırmacılıkta üç farklı rol belirlemiştir; aktif öğrenmede bilgi ve anlayış, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenmedir.

2.2.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Araştırmalar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarla ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili çalışmaların yoğunluğu alanyazında dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar genel olarak fen ve teknoloji öğretimi ile ilgilidir. Araştırmalar daha çok

betimsel ve tarama yönteminde oluşturulmuştur. İncelenen bu araştırmaların genel değerlendirmesi araştırmacının adı, yılı, konusu, yöntemi ve en önemli bulgu-sonucu gibi ölçütlerle aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo4. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırmalar	Tarih	Konu	Yöntem	En önemli Bulgu Sonuç
Gömlüksiz	1993	Kubaşık Öğrenme Yönt. ile Geleneksel Yönt. Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi	Deneysel	Kubaşık öğrenme yönteminin demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkin olduğu görülmektedir.
Yanardağ	2000	Üniversite Gençliğinin Demokratik Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma	Tarama	Demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili ders kitaplarındaki konuların didaktik bir anlayışla ele alındığı söylenmektedir.
Semerci	2001	Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme	Tarama	Sınav soruları da gerçek dünya ile ilgili olması sonucuna ulaşılmıştır.
Erdem ve Demirel	2002	Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı	Tarama	Yapılandırıcılıkta bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
Kabapınar	2003	Oluşturmacı Anlayışı Yansıması Açısından Türk ve İngiliz Fen bilgisi ve Kimya Dersi Kitaplarındaki Görsel Öğeler	Tarama	İçerdiği görsel öğeler açısından, İngiliz fen ders kitaplarının oluşturmacı öğrenme anlayışını yansıtır nitelikte olduğunun söylenmesinin olası olduğu sonucuna varılmıştır.
Ayca ve Çalık	2003	İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi	Tarama	Demokratik tutumun oluşmasında yaşantının geçtiği yerleşim bölgesi, derslerin işleniş, anne babanın öğrenim durumu etkilediği sonucuna varılmıştır.
Ünver ve Demirel	2004	Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma	Deneysel	Öğrenci merkezli öğretimin planlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 4'ün devamı

Aycan ve Çalık	2003	İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi	Betimsel	Demokratik tutumların gelişimde etkili olan unsurlar açıklamıştır.
Özmen	2004	Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırıcı Öğrenme	Deneyisel	Problem çözme becerilerini geliştirme
Ersoy	2005	İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırıcı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi	Nitel	Bilgisayar dersinde benimsenen bireysel yerleşim düzeni ile gerçekleşen öğretmen rollerinin çoğunlukla yapılandırıcı öğrenmeye uygunluk gösterdiği görülmektedir.
Aydın ve Balım	2005	Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Modellenirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi	Deneyisel	Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı geleneksele göre yüksek çıkmıştır.
Gürol	2005	Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi	Tarama	Üniversite öğretiminde teorik, pratik ve ön düzenleyici bilgilerin bütünleştirilmesi vurgulanmıştır.
Ersoy	2005	İlköğretim Bilg. Dersindeki Sınıf Yerleş. Düzeni ve Öğret. Rolünün Yap. Değ.	Nitel	Öğretmenin, öğrencilerin kendisi ve birbirleri ile iletişime girmesi için olanaklar yarattığı görülmüştür.
Aydın ve Balım	2005	Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Modellenirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi	Deneyisel	Yapılandırıcı öğrenmede başarı artmıştır.
Arslan	2005	Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri	Betimsel	Demokratik tutumun oluşmasında anne babanın öğrenim durumu etkilediği sonucuna varılmıştır.
Susam	2006	Lise 1 Kimya Dersinde Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi	Deneyisel	Yapılandırıcı öğrenme grubu daha başarılı olmuştur.
Saygın, Atılboz ve Sayman	2006	Yap. Öğr. Yaklaşımının Bio Dersi Konularını Öğr.	Deneyisel	Deney grubu kavram yanlışlarının fark etmesi sağlanmıştır.

Tablo 4'ün devamı

Özdemir	2006	Sosyal Bilgiler Dersinin Düş. Bec. Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğrt. Görş.	Tarama	Düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olanak ve imkan sağlanamaması sonucuna varılmıştır.
Yorulmaz	2006	İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Snf. Öğret. Yansıtıcı Düş. İlişkin Görüş ve Uyg. Değer.	Betimsel	Yansıtıcı Düşünmeyi uygulamada sorunların ortaya çıktığı görülmüştür.
İnönü	2006	Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Olma Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği	Tarama	Öğretmenlerin yansıtıcı düş. Özelliklerine sahip oldukları görülmüştür.
Ergin, Kanlı ve Tan	2007	Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi	Deneysel	5 E modeli ders işleyen grup daha başarılı olmuştur.
Aydede ve Kesercioğlu	2007	İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları	Tarama	Öğrenciler Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etmiştir.
Tanrıverdi, Apak ve Özata	2007	Snf Öğrt. Adaylarının Eğt. Anlayışlarının Yap. Öğrt. Anlayışına Uyg.	Tarama	Esasici ve varoluşçu yaklaşımlarını da kabul eden karma bir eğitim vurgulanmıştır.
Uşun	2007	Yapılandırmacı Prog. Geliştirme Süreçlerinde Eğit. Durumu Düzenleme Öğeleri ve İlkeleri	Tarama	Öğrenme yaşantıları problem çözme ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirici olduğu vurgulanmıştır.
Tanrılı	2007	Demokrasi ve İnsan Hak. Eğit. ile İlgili Konuların İlköğrt. Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İnc.	Tarama	Didaktik bir anlayışla ele alınmıştır.
Gömlüksiz ve Kan	2008	Eğt. Fak. ve Tezsiz Yüksek Lisans Prog. Kayıtlı Öğrt. Adaylarının Demkrt. Tutumlarının Değ	Betimsel	Eğitim Fak. Öğrencilerin tutum puanları daha yüksektir.
Graffam	2003	Yapılandırmacılık ve Anlayış: Yapıyı Anlamak İçin Öğretiyi Yerine Getirmek	Tarama	Yüksek öğrenme kabiliyetine sahip öğrenciler için bu sınıflar eşsizdir.
Marra, Holmes ve Pula	2003	Hizmet Önc. Öğret. Yansıtıcı Düş. Yükseltme	Deneysel	Deney grubunda yükselme gözlenmiştir.

Tablo 4'ün devamı

Terhart	2003	Genel Eğitimcilerde Yeni Bir Paradigma: Yapılandırmacılık ve Öğrt.	Betimsel	Yaratıcılık ve keşifle, durumsal ve sistematik öğrenme vurgulanmıştır.
Lim, Cheng, Lam ve Ngan	2003	Okul Öncesi Öğrt. Eğitiminde Anlam Haritaları İle Yansıtıcı ve Düş. Becerilerinin Gelişimi	Nitel	Anlamsal ağ stratejileri etkili olmuştur.
Rogers	2002	Yansıtıcı Tanımlama: John Dewey ve Yansıtıcı Düş. Farklı Bir Bakış	Betimsel	Belli belirsiz tanımlanan yeteneğin değerlendirilmesi zordur.
Null	2004	Yapılandırmacılık Geleneksel mi? Popüler Savunma Tarihi ve Pratik Bakış Açılımları	Betimsel	Sınıf aktivitelerinde zorlanmanın sebepleri ortaya çıkarılmıştır.
Li, Xin	2005	Multi-Kültürel Öğretmen Eğitiminde Ara (Hizmet) Öğrenme Yoluyla Eleştirel Yansıtıcı Düşünme Yapısı	Deneysel	Multi kültürel bilginin gelişimi gerçekleştirilmiştir.
Yuen ve Hau	2006	Yapılandırmacı Öğretim ve Öğretmen Merkezli Öğretimin: Bir Üniversite Dersinde Öğrencilerin Öğrenimindeki Mukaye	Deneysel-Nitel	Yapılandırmacı öğretim bilgiyi kritik etmede ve oluşturmada daha başarılıdır.

Tablo 4'e göre araştırmaların çoğu 2000 yılından sonra gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenmenin daha çok başarıya etkisi incelenmiştir. Bu tabloda da görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenmenin diğer boyutlara etkisi fazla araştırılmamıştır. Çalışmalarda yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Yansıtıcı düşünmeyle ilgili olan araştırmalarda ise daha çok deneysel yöntem kullanılmış ve yansıtıcı düşünmenin gelişimi incelenmiştir. Demokratik tutumlar için de betimsel ve deneysel çalışmalar yapılmıştır. Yapılandırmacı öğrenmeyi genel olarak değerlendirirsek akademik başarı ve diğer boyutlara olumlu olan etkileri olduğudur. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise nitel çalışmalar olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı sınıf ortamının etkiliğinden ve öğretmen merkezli eğitimden yapılandırmacı öğrenmenin daha bilgiyi kritik etmede daha başarılı olduğu vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde yöntem, çalışma alanı ve grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın genel amacı, “Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi” ni belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler ve sorular oluşturulmuştur.

Genel amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara ilişkin şu denenceler test edilmiştir:

1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
2. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puanları anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
5. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puan ölçeği ortalamaları kalıcıdır.
6. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık vardır.

Genel amaç doğrultusunda oluşturulan sorular şunlardır:

1. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı programın; öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri ve eleştirel düşünceleri arasındaki ilişki dereceleri nelerdir?
2. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki programın uygulanmasından sonraki görüşler nelerdir?

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma deneysel bir yöntemle yürütülmüştür. Deneysel yöntemde, “ön test-son test kontrol grup modeli” kullanılarak, deney ve kontrol grubunun yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumları tespit edilmiştir. Buna ilave olarak yansıtıcı düşünme eğilim ölçeğinin tutarlılığını ölçmek için kontrol amaçlı olarak eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada iki grup kullanılmıştır. Bu gruplar ve özellikleri şunlardır:

1. **Deney Grubu:** Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının uygulandığı gruptur. Öğretmen adaylarına, hazırlanan ders planlarına göre bir öğretim uygulanmıştır. Ders planları Ek 2’ de verilmiştir.
2. **Kontrol Grubu:** Geleneksel öğretim anlayışı bu grupta uygulanmıştır. Bu grupta bilgiler, düz anlatım vb. teknik ve yöntemlerle sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubuna, ön ve son uygulamalarla Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ve Sınıf Ortamı İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, kontrol amaçlı ise Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışma “ön test- son test kontrol grup model” yönünde yürütülmüştür. Bu modelin simgesel görünüşü aşağıda verilmiştir (Karasar, 1994, 95; Erden, 1993, 44).

G1	R	O1	X	02
G2	R	O3		04

G1 = Deney Grubu.

G2 = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O = Ölçme, gözlem.

X = Bağımsız değişken (Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı öğretim programı).

Şekil 8. Ön Test- Son Test Kontrol Grup Modelin Simgesel Görünüşü

3.2. Çalışma Alanı ve Gruplar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2007–2008 öğretim yılı bahar dönemi içinde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ikinci sınıfı “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grupları ise kümeleme analizinden (Cluster Analysis) elde edilen sonuçlara göre oluşturulmuştur. Öğretmen adayları ile ilgili olarak altı ölçüt belirlenmiştir. Kümeleme analizi yöntemlerinden k-ortalama tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için şu ölçütler kullanılmıştır.

1. Öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanları
2. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğretim İlke ve Yöntemleri Notları
3. BÖTE Eğitimde Materyal Tasarım ve Kullanımı Dersi
4. Öğrencilerin Son Üç Dönemdeki Akademik Başarı Ortalamaları
5. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
6. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümündeki 73 öğretmen adayı, bu altı ölçüte göre kümeleme analizine girmiş ve sonuçta I. Öğretimden 30 (Deney Grubu) ve II. Öğretimden 30 (Kontrol Grubu) öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu altı ölçüte göre deney ve kontrol gruplarının giriş özelliklerinin yansızlığının bir belirtisi olan t- testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.'de kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖSS puanlarının ortalamaları birbirine çok yakındır. İstatistiksel olarak deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. ÖSS puanları açısından grupların yansız oldukları söylenebilir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde alınan notların ortalamaları da birbirine yakındır ve 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu durumda grupların öğretim ilke ve yöntemleri dersinde aldıkları notları açısından yansız oldukları söylenebilir. Materyal tasarımı ve kullanımı dersinde de kontrol ve deney gruplarının aldıkları notlar birbirine yakındır ve 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Üç dönemde aldıkları notlara göre belirlenen akademik başarı ortalamaları iki grubunda birbirine yakın olup 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılıkları yoktur. Öğrencilerin bilişsel açıdan denk

olmalarının yanı sıra duyuşsal özellikleri açısından farkları olup olmadığı gözlemlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol gruplarının puanlarının ortalamaları yakındır. 0.05 manidarlık düzeyinde yansıtıcı düşünme eğilimlerinde de farklılık yoktur. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeğine verdikleri yanıtlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutumlarının ortalamaları birbirine yakındır. 0.05 manidarlık düzeyinde ise anlamlı bir farklılık yoktur. Deney grubu olarak gündüz öğretim programındaki öğrenciler seçilmiştir çünkü bu sınıfın öğrenci sayısı daha azdır ve bu durumda yapılandırıcı yaklaşıma uygundur. Deney grubundaki sınıfta toplam 32 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Gruplarının Giriş Özellikleri

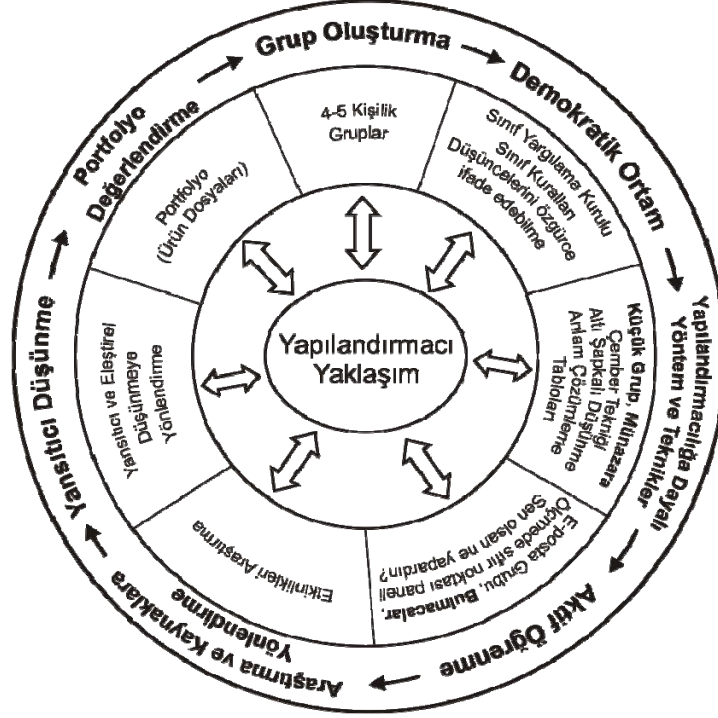
	Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
ÖSS Puanları	Deney Grubu	30	331,94	14,67	0,964	0,339
	Kontrol Grubu	30	329,34	1,21		
Öğrt. İlke ve Yöntemleri	Deney Grubu	30	73,23	12,86	0,803	0,425
	Kontrol Grubu	30	73,63	12,23		
Mat. Tas. Ve Kullanımı	Deney Grubu	30	76,40	8,87	1,120	0,267
	Kontrol Grubu	30	74,17	6,31		
Akademik Baş. Ortalamaları	Deney Grubu	30	2,52	0,66	0,658	0,513
	Kontrol Grubu	30	2,62	0,44		
Yansıtıcı Düş. Eğilimi	Deney Grubu	30	93,90	5,49	0,433	0,667
	Kontrol Grubu	30	93,23	6,40		
Sınıf Ortamına. İlişkin Demokratik Tutum	Deney Grubu	30	115,67	9,56	1,236	0,221
	Kontrol Grubu	30	113,17	5,60		

P>0,05 Sd=58

Yapılandırıcılığa Dayalı Öğretim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ile ölçme ve değerlendirme dersi konuları işlenmiştir. Bu uygulamada, ölçme ve değerlendirme ele alınan konular şunlardır: Ölçmenin önemi ve ölçmeye genel bakış, ölçmenin tanımı, ölçmenin türleri ve kullanıldığı yerler, ölçmede kullanılan araç ve ölçekler, ölçme düzeyleri ve ölçekler,

ölçme ilgili bazı öneriler ve dikkat edilmesi gerekenler, değerlendirme, değerlendirmede kullanılan ölçütler, ölçmede sıfır noktası, ölçek türleri, ölçme hataları, ölçme ve değerlendirmenin önemli özellikleri, sınav planı ve sınav türleridir. Uygulama ders planı ek 1’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Bu ders planının oluşumunda yapılandırmacı öğrenme modelleri kullanılmamıştır. Sönmez’in (2007) yapılandırmacı yaklaşım örnek ders planından faydalanılmıştır(Sönmez, 2007, 149). Uygulanan dersle ilgili bir plan örneğinin özetlenmiş hali şekil 9’ da verilmiştir.



Şekil 9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Plan

Aşağıda, sekiz haftalık uygulama ile ilgili olarak bilgiler verilmiştir. Uygulamalar hafta hafta anlatılmıştır.

1.Hafta

Uygulamada, deney ve kontrol grubundaki 30’ar öğretmen adayına ölçme ve değerlendirme konuları belirlenerek her hafta verilecek şekilde dokümanlar oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına, ilk hafta belirlenen dokümanlar dağıtılmıştır. İlk hafta aynı zamanda danışmanım olan dersin hocası, kontrol grubuna ve deney grubuna dersin nasıl işleneceği konusunda bilgiler vermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarıyla sadece bu ders için bir temsilci seçimi gerçekleştirilmiştir. Adaylar belirlenmiş ve iki aday arasında seçim yapmışlardır. Oylamanın şekli kapalıdır. Oyların açılımı ve sayımı yapıldığında bir oy fazla olduğu anlaşılınca oylama tekrarlanmıştır.

Oylama tekrarlandıktan sonra oy sayımı sonucunda temsilci belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla birlikte sınıf kuralları oluşturulmuştur. Oluşturulan kurallar sınıftaki onların oylamaları ile belirlenmiştir. Herkes sınıfta olmasını istediği kuralları paylaşmıştır. Sınıf yargılama kurulu oluşturulmuştur. Kurul, dört öğrenci, bir araştırmacı ve dersin hocasından oluşturulmuştur. Bu kurul sınıfta alınan kararlarda söz sahibi ve dersin sonunda verilen proje ve benzeri ödevlerin toplandığı portfolyo dosyalarının değerlendirilmesinde görevlidir. Bu kurul da onların seçimleri sonucunda oluşturulmuştur. Dersin giriş kısmı konuşulmuş ve öğretmen adaylarıyla bununla ilgili fikir alışverişi yapılmıştır. Hazırlanan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bulmaca onlara dağıtılarak ertesi hafta getirmeleri istenmiştir. Deney grubundaki bütün öğretmen adayları ile sürekli bir iletişim sağlamak için e- postaları alınmış ve öğrencilerinde araştırmacıya ulaşmaları için bir e-posta adresi verilmiştir. Öğretmen adaylarına, ders arasında ölçekler (üç ölçek) dağıtılmıştır. Bu ölçekler iki gruba da uygulanmıştır. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından dikkatle doldurulmuştur. Eksik bırakanlar uyarılmıştır. Gelecek hafta için yapılacak dersin konusu öğrencilere söylenerek hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları dersi nasıl işlemek istediklerini ve kullanılmasını istedikleri yöntem- teknikleri yazıp e-posta olarak göndermeleri istenmiştir. Kontrol grubunda da ders, danışman hocam tarafından işlenmiştir. Onlara da dersin işlenişi konusunda bilgiler verilerek, ölçekler doldurulurken fotoğraflar çekilmiştir. Fotoğraflar, Ek 3’de verilmiştir.

2. Hafta

İkinci haftadan itibaren uygulamalar iki grupta da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuyla ders geleneksel yaklaşımla işlenmiştir. Bu hafta hazırlanan notlar öğrencilere verilmiştir. Deney grubuna ise hazırlanan plan doğrultusunda dersler işlenmiştir. Ders öncesi hafta içi öğrencilerle irtibata geçilerek yapmaları gerekenlerle ilgili bilgilendirme yapılarak o günkü derse ilişkin çeşitli kaynaklar gönderilmiştir. Dersin başlangıcında o günkü konu ile ilgili hazırlanan sunu öğrencilerle izlenip tartışılmıştır. Küçük grup tartışması yapılmıştır. Öğretmen adayları ilk uygulama olduğu için uyum sağlamada çeşitli sorunlar yaşamıştır. Bunun için araştırmacı arada devreye girerek yapmaları gerekenler konusunda konuşmuştur. Geçen hafta derste olmayanlar, ders arasında ölçekleri doldurmuştur. Yapılan uygulamaların ayrıntıları ders planında yer almaktadır. Sınıfın sıralarının yerleşim düzeni yapılan

etkinliklere uygun olmaması nedeniyle sınıf, dışarıdan takviye (sandalye gibi) alınarak yapılacak etkinliklere uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Sınıf düzeni, münazara tekniğine uygun hale getirilmiştir. Konu olarak bağıl ve mutlak değerlendirme seçilmiştir. Bunun için sınıftan altışar kişilik iki grup oluşturularak öğrencilerin isteğine göre gruplar oluşturulmuştur. Beş kişilik bir jüri belirlenerek, bir lider belirlenmiştir. Her grup üyesine ikişer dakikalık süre verilmiştir ancak konuşma sırası verilmemiştir. İlk konuşacak grup kura ile belirlenmiştir. Gruplar kendi savlarını savunmuştur. Söz hakkı alan bazı öğretmen adayları konuşurken çok heyecanlanmıştır. Sınıfta bu öğretmen adaylarının dışındakiler gözlemci konumundaki izleyiciler beğendiği görüşleri alkışlayarak jüriyi etkilemeye çalışmışlardır ancak başta öğrencilerin çekindikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları oldukça serbest bırakılmıştır çünkü kendini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gruptaki bir kişi kendini ifade edemeyince grubu terk etmeye çalışmıştır ancak grubunu yalnız bırakmanın yanlış olduğu izleyiciler tarafından söylenince vazgeçmiştir. Tartışmanın sonunda karşılıklı iki gruptaki iki bayan öğretmen adayı ağlamıştır. Sebep olarak sınıflarının bu tür etkinliklere hazır olmadıklarını göstermişlerdir. Sınıftaki öğretmen adayları ile bu durum görüşülmüştür. Yapılan etkinliklerde neler yapılacağı ve birbirleri ile neden böyle konuştukları görüşülmüştür. Ve o gün ilk defa birbirlerini dinlemediklerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Ders sonunda da onlarla görüşülmüş ve birbirlerini anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bazı öğretmen adayları, böyle bir derse hazır olmadıklarını ve böyle ders işlemek istemediklerini dile getirmişlerdir. Ertesi hafta işlenecek teknik ve konu ile ilgili bilgi verilmiştir.

3. Hafta

Kontrol grubundaki öğretmen adayları ile dersin işlenişi aynı şekilde devam etmiştir. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarına o hafta işlenecek konuyla ilgili olan çeşitli dokümanlar gönderilerek hafta içi gruptaki öğretmen adayları konuşulmuştur. Derste ölçmede sıfır noktası paneli uygulanmıştır. Sınıftan beş kişi seçilmiştir ve sınıf oturma düzeni değiştirilerek panelistler sınıfın görebileceği bir konumda ve ortada lider bulunacak şekilde oturtulmuştur. Gruptaki her konuşmacıya üçer dakikalık konuşma süresi verilerek konuşmacıların konuşmaları bittikten sonra sınıfın soru sormaları için süre verilmiştir. Gözlemcilerin sorularına panelistlerin cevap vermeleri sağlanmıştır. Önceki haftaya göre öğretmen adayları tartışma ortamına biraz

daha alışmışlardı. Öğretmen adaylarının, dersin işlenişi hakkında önceden bilgi almaları onları daha rahat kendilerini ifade etmelerini sağlamıştır. Ancak bazı konuşmacılar kendi söz hakkı sürelerini tam kullanamamışlardır çünkü konuşmakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına, önceden hazırlanan basında ölçmede sıfır noktası ile ilgili haber başlıkları gösterilip konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Ölçme hatalarını anlatırken beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Konu sunulmuştur ve görüşleri alınmıştır. Her öğretmen adayının görüş bildirme süresi 15 sn ile sınırlandırılmıştır. Herkese söz hakkı verilmiştir. Gelecek hafta için işlenecek ders ve teknik hakkında araştırma yapmaları için kısa bilgi verilmiştir.

4. Hafta

Kontrol grubuyla geleneksel yaklaşımla derse devam edilmiştir. Deney grubu öğrencilerine vize sınavları öncesi o güne kadar işlenen konuları kapsayan bilgisayarda hazırlanan sunular izlettirilmiştir. Tahtaya çizilen tablo ile ilgili sınıfta bulunan öğretmen adaylarının görüşler alınmıştır. Geçen haftalarda konuşmadan çekinenler bile artık söz hakkı almaya başlamışlardı. O günkü işlenen konuda çember tekniği kullanılmıştır. Sınıftan 11 kişi belirlenmiştir. Daha önceden etkinliklerde görev almayan öğretmen adaylarından seçim yapılmıştır. Seçilenlerden biri sekreter diğerleri ise konuşmacı olarak görevlendirilerek araştırmacı lider konumunda yer almıştır. Lider konuşmacılara soruları yönlendirilerek her konuşmacıya bir-iki dakika konuşma süresi verilmiştir. Sekreter bütün cevapları kısa notlar halinde yazmıştır. Konuşmalarda hata varsa araştırmacı gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Belli düşüncelere takılıp kalınması engellenmiştir. Her üyenin konuşma hakkının olması tartışmada bir kişinin hâkimiyetini engelleyerek seçilen konuşmacıların hepsinin söz hakkı almalarına yardımcı olmuştur. Konuların işlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin isteklerine göre belirlenmektedir. Her uygulama sonunda çeşitli değerlendirme ölçütleri ile dersin ve öğrencilerin birbirini değerlendirmesine imkân sağlanmıştır. Öğretmen adayları ile hafta içinde görüşmeler sağlanarak öğretmen adaylarının birbirleri ile diyalogları daha etkin hale getirilmiştir. Öğretmen adayları, geçen haftalarla birlikte birbirlerinin görüşlerine saygı duymaya başlamıştır. Eleştirilere daha açık davrandıkları gözlenmiştir. Gelecek hafta işlenecek konuyla ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Gelecek hafta yapmaları istenilenler söylenmiştir.

5.Hafta

Kontrol grubuyla geleneksel yaklaşımla derse devam edilmiştir. Deney grubuyla bir hafta önce yazmaları istenilen “bugüne kadar size uygulanan sınavlar hakkında Düşünceleri”ni içeren raporları hakkında konuşulmuştur. Derste bu hafta altı şapkalı düşünme tekniği uygulanmıştır. Her renk için bir temsili şekil oluşturulmuştur ve önceden bunlar hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarına renkleri önceden verilmemiştir. Altı şapkalı düşünme tekniği için öğretmen adaylarına bir sınav yapmayı planladıklarını ve öğretmenlerin bir araya gelip sınav hakkında görüş alışverişinde bulunmaları gerektiğini ve görüşlerinden şapkaların renklerine (beyaz şapka-tarafsız şapka, kırmızı şapka- duygusal kişisel şapka, siyah şapka- kötümser/tedbir şapkası, sarı şapka- iyimser şapka, yeşil şapka-yenilikçi üretken şapka, mavi şapka-serinkanlı, analizci şapka) göre değişeceği belirtilmiştir. Etkinlikte görev alacak kişiler sınıftan belirlenmiş ve sınıf dışına çıkılarak önce onların isteklerinden yola çıkılarak renkler dağıtılmıştır. Her rengin özelliği onlara tekrarlanmıştır. Sınıfa geri dönülerek her kişiye eşit söz hakkı verilmiştir. Görüş süreleri yaklaşık iki-üç dakika arasında değişmiştir. Renklendirmeler için etkinlik sonrası sınıftaki öğretmen adayları aldıkları notlardan yola çıkarak tahminde bulunmuşlardır hangi rengi kim almış diye. Sınıftaki birkaç kişiye söz hakkı verilmiş ve renkleri teker teker bularak temsili renklendirilmiş yuvarlak şekiller temsil eden kişilerin yakalarına iğnelenmiştir. Araştırmacı, söz hakkı alanların, bütün renklerin dağılımını bitirdikten sonra renkleri ve karşısındaki temsil edenleri açıklamıştır. Yapılan bu uygulamalar esnasında öğretmen adaylarının fotoğrafları alınmıştır. Dersin bitimine doğru portfolyo ödevleri hatırlatılmış ve içerisinde olması gerekenler tekrarlanmıştır. Sınıf yargılama kurulu bu ödevlerin değerlendirilmesinde aktif rol almaktadır.

6. Hafta

Öğrenciler ölçekleri (üç ölçek) doldurmuştur. Ölçeklerin yanı sıra öğrencilere Yurdakul'un (2004) görüşme soruları verilerek doldurmaları istenmiştir. Bu sorulara çeşitli eklemeler yapılmıştır. Görüşme soruları Ek 7'de verilmiştir. Ölçekler iki gruba da aynı hafta uygulanmıştır. Kontrol grubunda üç ve deney grubunda bir öğretmen adayına ulaşılammıştır. Bu öğretmen adaylarına ertesi hafta ulaşarak ölçekler tamamlanmıştır. Dersin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ölçeklerin dolumu esnasında fotoğrafları alınmıştır.

7. Hafta

21 gün sonra öğretmen adaylarına hem deney hem de kontrol grubuna ölçekler tekrar uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının birçoğu derse gelmemiştir kontrol grubuna ulaşılarak ölçekler doldurulmuştur. Bu hafta deney grubu öğretmen adayları portfolyo dosyalarını teslim etmişlerdir. Dosyalar yargılama grubu ile değerlendirilmiştir. Kurulda alınan kararlara göre değerlendirme puanları öğretmen adaylarının notlarına etki etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında dört tür ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, aşağıda verilmiştir.

1. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği
2. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği
3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) Ölçeği
4. Görüşme formu

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, Semerci (2007) tarafından hazırlanmıştır. Ölçekte toplam yedi faktör ve 35 madde yer almaktadır. 35 maddenin 20'si olumsuz 15'i olumlu maddelerdir. Likert tipi bir ölçektir. Hiç katılmıyorum (1)'den tamamen katılıyorum (5)'e kadar sınıflanmıştır. Bu ölçekte 7 faktöre verilen temalar şunlardır: sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. Sürekli ve amaçlı düşünme; yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır. Açık fikirlilik; olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim; eleştirel bakış açısına sahip olma, iş birliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik; yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini

takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve benzerleridir. Araştırmacı; bir problem çözücüdür, araştırma ruhuna sahiptir, objektif değerlendirme yapabilir ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenir. Öngörülü ve içten olma; yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyon sahibi yapması, öğrencilerle empati kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır. Mesleğe bakışta ise öğretmenliği sevme ve kendini değerlendirmede dürüst olmaya bakılmıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği KMO değeri 0,909, Bartlett testi değeri 6811.461 ($p<0.05$)'dir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiştir. Cronbach Alpha kat sayısı 0.908'dir (Semerci, 2007, 733-740). Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği Ek 4' de verilmiştir.

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanmıştır. Likert tipi bir ölçektir. Hiç katılmıyorum (1)'den tamamen katılıyorum (5)'e kadar sınıflanmıştır. 29 madde ve 8 faktör bulunmaktadır. 8 faktöre verilen temalar şöyledir. Eşitlik; eşit oy hakkı olma, sınavda kopya çekilmesi, kopya çeken ile kopya çekmeyen aynı notu alması, kopya çekilmesine izin vermeme, ara sıra kopya çekilmesine göz yumma. Bilimsellik; dersleri, bilimsel bilgiler doğrultusunda işleme, bilimsel bilgilerden taviz vermeme, kendi görüşlerinden bilimsel kanıtlarla vazgeçebilme, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilme, İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür. Açıklık; öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde söylemesi doğru değildir, öğrencileri notla tehdit etmemelidir, öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, "bilmediğini" açıkça söyleyebilmelidir. Düşünceye saygı; grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır, benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir, her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum. Birlikte çalışma; grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler, grup çalışmalarında sorumluluk genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır, öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem birlikte çalışmadır. Katılım; sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır, sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir, eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim, öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda sınıf çoğunluğunca verilen kararlara

uymalıdır, dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır. Sınıf oyuna başvurma; sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim, kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken oylamaya başvurulmasını istemem. Azınlık hakları; çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez, azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir, sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği KR 20 al-fa değerleri, ölçeği oluşturan maddelerin içtutarlılığı ve benzeşikliğini gösteren al-fa değerleri, Kuder Richardson 20 (KR 20) -formülüyle belirlenmiştir. Ölçeğin, ön ve son uygulamadan elde edilen tüm bölüm güvenilirlik katsayıları ön uygulama için .73, son uygulama için .68 bulunmuştur (Gömleksiz, 1993). Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği Ek 5’de verilmiştir.

CCTDI (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) (Facione, P.A., Facione, N.C., ve Giancarlo 1998) orijinali İngilizce ve yedi alt ölçekten oluşmuştur. Kısaltılmış Türkçe versiyonu (CCTDI-R) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçeye olan çevirme işlemi sonucunda altı alt ölçeğe indirilmiştir. Türkçeleştirilen 75 maddelik ölçeği “tamamen katılıyorum”dan “hiç katılmıyorum”a kadar olan altı bölümlü bir ölçek. Maddelerin tümünün madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve korelasyon katsayısı .20 ya da yukarı olan maddeler analiz edilmiştir. Madde-toplam puan korelasyon analizi sonucunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayılarının düşük olduğu bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi yapılmış ve 6 faktörlü çözümün daha net olduğu görüldüğü için faktörlerin açıkladığı toplam varyans %36.13’dür. Faktör yükü .32 alınmıştır. Bu yapılan işlemler sonucunda 51 madde ortaya çıkmıştır. Bu azalma sonucunda orijinal ölçekteki bazı maddelerin faktörleri yer değiştirdiği ve iki faktörün (açık fikirlilik ve olgunluk) birleştiği görülmektedir. Oluşan altı faktörün altında yer alan maddelerin içeriği ise;

Analitiklik, cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım, büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum, kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar, açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir, okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir

şeydir, insanlar çok acele karar verdiğimi söylerler, ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım, zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir, işler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler, konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir. Açık fikirlilik alt ölçeği (open-mindedness): Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez, insanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır, diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim, sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir, farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir, diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler, inandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı, üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır, her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım, öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin, her şey görüldüğü gibidir, ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım. Meraklılık alt ölçeği (inquisitiveness): İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder, mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim, karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir, meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir, diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok, benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır, elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir, karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımınla tanırım, görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.

Kendine güven alt ölçeği (self-confidence): Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir, yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır, beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz, çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır, diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar, düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır, tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu. Doğruyu arama alt ölçeği (truth-seeking): Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir, büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde ilk önce toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım, yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar, neye inanmak istiyorsam ona inanırım, diğerleri kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular,

zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir, karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir. Sistematiiklik alt ölçeği(systematicity): Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım, ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır, kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir, gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır, insanlar benim karar vermeyi oyaladığıımı düşünürler, kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır (Kökdemir, 2003). California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ek 6'da verilmiştir.

Görüşme formunun ön uygulaması tek bir sorudan oluşmuştur. Dersin nasıl işlenmesi ile ilgili olmuştur. Veriler öğrencilerden e- posta yoluyla yazılı olarak alınmıştır. Görüşme formu son uygulamasında ki maddelerin oluşumunda Yurdakul (2004) tarafından oluşturulan görüşme formundan yararlanılmıştır. Daha önceden bu soruların uygulanmış olması soruların işlerliğini göstermektedir. Açık uçlu sorular bulunmaktadır. Sorular tek boyutlu yanlış anlamaya yol açmayacak şekilde oluşturulmuştur. Toplam 6 soru bulunmaktadır. Bu soruların beşi kendi içerisinde alt maddelere ayrılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında izlenen yol ise şu şekildedir. Araştırmanın nitel alt boyutları analiz edilmiştir. Bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen sorulardan araştırmanın amacına en iyi hizmet eden sorular seçilmiştir. Alanyazında belirlenen sıralama ilkeleri dikkate alınarak sorular düzenlenmiş, ancak katılımcıların programa yönelik yaşantılarından örüntülerin farkındalığını arttırmak, daha fazla anlam ve daha somut örneklere ulaşmak üzere sondalara (probe) yer verilmiştir. Sondalar, yanıtlar arasındaki boşluktan dolduran sorular olarak değerlendirilmiştir. Yapılan ön denemelerden sonra kullanılabilceğine karar verilmiştir. Bu araştırmada deney grubunun görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Görüşler yazılı olarak alınmıştır (Yurdakul, 2004). Görüşme formu Ek 7' de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın kuramsal boyutu uzman görüşleri yardımıyla İlgili alanyazın tarafı değerlendirilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Veriler ölçekler ve görüşme formuyla toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yapılandırıcı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel

öğretim uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle dersler farklı etkinlik ve yöntemlerle sürdürülmüştür.

Deney ve kontrol grubuna ilişkin, öğrenciler arasında yansızlık sağlamak amacıyla ÖSS, not ortalamaları, ölçek puanlarına göre kümeleme analizi (cluster analyze) ve gerekli t- testi analizleri yapılmıştır. Ölçeklerde beşli likert tipi maddeler kullanılmıştır. Analizlerde kullanılan ortalama değerleri ile madde aralıklarına göre katılım düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 6'da görülmektedir. Ancak, olumsuz ifadelerin puanlamalarında tabloda yer alan değer aralıklarıyla katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin tersi göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

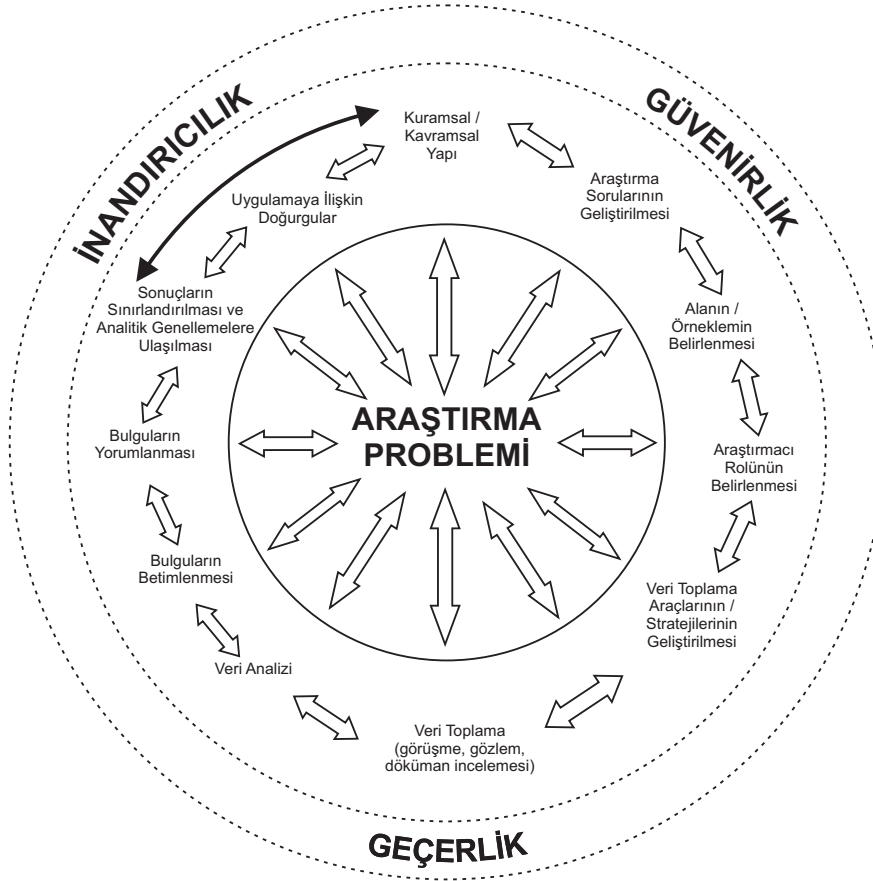
Tablo 6. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21 – 5,00	Tamamen Katılıyorum

Elde edilen verilerin çözümlemesinde bağımlı ve bağımsız gruplar “t” testi ile korelasyon kullanılmıştır. Eleştirel düşünme ölçeği sadece korelasyon değerlerine bakılması amacıyla kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler Statistical Package For The Social Science (SPSS for Windows 16,0) istatistik paket programı ile işleme konulmuş ve çözümlenmeleri yapılmıştır. Görüşme formu ile ilgili çözümlenmeler nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Bunun için NVivo7 programı tercih edilmiştir. Bu programın kullanılmasının amacı Türkçe metin analizine imkân verme özelliğine sahip olmasındandır (Kuş, 2006, 44). Nitel veriler için kullanılan görüşme formunda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Deney grubuna uygulanmıştır. Örneklem açısından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında verilerin analizinde algıları veya temaları ortaya çıkartmak için sonuçlar betimsel olarak ve doğrudan alıntılarla sunulur. Bu araştırmada da sonuçlar doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Alıntılar kimlerden alındığını göstermek amacıyla öğretmen adaylarının adlarını deşifre etmeden isim ve soy isimlerinin ilk harfleri kısaltılarak verilmiştir.

Adları ve soyadlarının ilk harfleri aynı olan öğretmen adaylarını, ayırt etmek amacıyla “*” simgesi kullanılmıştır. Nitel araştırmada izlenen yol şekil 10’ da gösterilmiştir.

Şekil 10’da gösterildiği gibi bu verilenler bir döngü şeklindedir. Bu araştırmada kuramsal yapı boyutu incelenerek daha önce uygulanmış olmasından dolayı Yurdakul’un görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonraki aşamalarda şekildeki gibi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözülmesinde nitel içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerden alınan görüşlerde kodlama yoluna gidilmiştir. Bu kodlama programında yer alan tree node kısmında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ana temalar ardında bunlara bağlı tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar, aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiştir. Nitel veri analizinde elde edilen çeşitli veriler Ek 8’de bir araya getirilmiş ve görselleştirilmiştir.



Şekil 10. Nitel Araştırma Döngüsü (Şimşek ve Yıldırım, 2006, 84)

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan denencelerin test edilmesine ilişkin bulgular sunulmuş ve bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır. Bulgular, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve görüşme formu olarak ele alınmıştır. Görüşme formunda elde edilen bulgular bilgisayar destekli nitel veri analizi programıyla gerçekleştirilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 1. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları anlamlı ölçüde artmıştır

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere 7 haftalık bir süreyle (21 saat) geleneksel öğretim uygulamalarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön test-son test verilmiştir. Tablo 7 kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimi (ön test-son test) ve Tablo 8’de sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum (ön test-son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7’deki kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön ve son testteki yansıtıcı düşünme eğilimlerine göre, “Sorgulayıcı ve etkili öğretim” ($t=2,17$, $p<0,05$) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ön ve son testine göre, “Sorgulayıcı ve etkili öğretim”de son test lehine biraz düşüş gözlenmesine rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak, bu özelliğin ölçeğin diğer özelliklerine göre katılım düzeyinde değişiklik göstermediği görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin sorgulayıcı ve etkileyici öğretimde uygulanan geleneksel programın etkisiyle düşüş gözlenmiştir. Yansıtıcı düşünmenin, tabloda görünen diğer boyutlarında kontrol grubunun ön ve son testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmamasına

rağmen ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeyinde sürekli ve amaçlı düşünme ve öğretim sorumluluğu ve bilimsellik özelliklerinde düşüşler gözlemlenmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p																																																																				
Sürekli ve amaçlı düşünme	Ön Test	30	4,23	0,43	0,69	1,30	0,20																																																																				
	Son Test	30	4,15	0,48				Açık fikirlilik	Ön Test	30	4,47	0,50	0,60	1,55	0,13	Son Test	30	4,35	0,46	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	30	4,62	0,82	0,47	2,17*	0,04	Son Test	30	4,33	0,54	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	30	4,28	0,60	0,50	1,18	0,25	Son Test	30	4,16	0,49	Araştırmacı	Ön Test	30	4,02	0,08	0,32	0,48	0,63	Son Test	30	3,97	0,07	Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00	Son Test	30	4,19	0,43	Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00
Açık fikirlilik	Ön Test	30	4,47	0,50	0,60	1,55	0,13																																																																				
	Son Test	30	4,35	0,46				Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	30	4,62	0,82	0,47	2,17*	0,04	Son Test	30	4,33	0,54	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	30	4,28	0,60	0,50	1,18	0,25	Son Test	30	4,16	0,49	Araştırmacı	Ön Test	30	4,02	0,08	0,32	0,48	0,63	Son Test	30	3,97	0,07	Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00	Son Test	30	4,19	0,43	Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00	Son Test	30	3,85	0,90								
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	30	4,62	0,82	0,47	2,17*	0,04																																																																				
	Son Test	30	4,33	0,54				Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	30	4,28	0,60	0,50	1,18	0,25	Son Test	30	4,16	0,49	Araştırmacı	Ön Test	30	4,02	0,08	0,32	0,48	0,63	Son Test	30	3,97	0,07	Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00	Son Test	30	4,19	0,43	Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00	Son Test	30	3,85	0,90																				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	30	4,28	0,60	0,50	1,18	0,25																																																																				
	Son Test	30	4,16	0,49				Araştırmacı	Ön Test	30	4,02	0,08	0,32	0,48	0,63	Son Test	30	3,97	0,07	Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00	Son Test	30	4,19	0,43	Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00	Son Test	30	3,85	0,90																																
Araştırmacı	Ön Test	30	4,02	0,08	0,32	0,48	0,63																																																																				
	Son Test	30	3,97	0,07				Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00	Son Test	30	4,19	0,43	Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00	Son Test	30	3,85	0,90																																												
Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,19	0,54	0,42	0,00	1,00																																																																				
	Son Test	30	4,19	0,43				Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00	Son Test	30	3,85	0,90																																																								
Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,85	1,09	0,39	0,00	1,00																																																																				
	Son Test	30	3,85	0,90																																																																							

*p<0,05 Sd=29

Tablo 8' e göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön ve son testteki sınıf ortamına ilişkin demokratik tutuma göre, istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, kontrol grubunda işlenen dersin öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumunda anlamlı farklılık oluşturacak kadar bir gelişmeye sebep olmadığı söylenebilir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmamasına rağmen ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeyinde düşünceye saygı özelliğinde düşüş gözlemlenmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
Eşitlik	Ön Test	30	3,61	0,37	0,34	0,46	0,65
	Son Test	30	3,57	0,32			
Bilimsellik	Ön Test	30	3,83	0,27	0,11	0,71	0,48
	Son Test	30	3,78	0,34			
Açıklık	Ön Test	30	3,24	0,65	0,31	0,28	0,78
	Son Test	30	3,20	0,79			
Düşünceye saygı	Ön Test	30	4,26	1,35	0,00	0,90	0,38
	Son Test	30	4,02	0,45			
Birlikte çalışma	Ön Test	30	3,10	0,50	0,39	0,00	1,00
	Son Test	30	3,10	0,52			
Katılım	Ön Test	30	4,43	0,38	0,28	0,23	0,82
	Son Test	30	4,45	0,41			
Sınıf oyuna başvurma	Ön Test	30	3,85	0,90	0,05	1,59	1,12
	Son Test	30	4,18	0,76			
Azınlık hakları	Ön Test	30	4,17	0,57	0,30	0,28	0,78
	Son Test	30	4,20	0,52			

*p<0,05 Sd=29

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 2. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları anlamlı ölçüde artmıştır

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön test-son test verilmiştir. Tablo 9'da deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimi (ön test-son test) ve Tablo 10'da sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum (ön test-son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9. Deney Grubu Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	T	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Ön Test	30	4,10	0,60	0,47	0,67	0,51
	Son Test	30	4,18	0,53			
Açık fikirlilik	Ön Test	30	4,48	0,36	0,64	0,26	0,80
	Son Test	30	4,46	0,45			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Ön Test	30	4,47	0,46	0,45	0,06	0,95
	Son Test	30	4,46	0,45			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Ön Test	30	4,33	0,45	0,33	0,59	0,56
	Son Test	30	4,26	0,67			
Araştırmacı	Ön Test	30	4,05	0,69	0,60	1,64	0,11
	Son Test	30	4,23	0,63			
Öngörülü ve içten olma	Ön Test	30	4,26	0,54	0,53	0,85	0,40
	Son Test	30	4,34	0,56			
Mesleğe bakış	Ön Test	30	3,95	1,09	0,50	1,65	0,11
	Son Test	30	4,25	0,87			

*p<0,05 Sd=29

Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön ve son testteki yansıtıcı düşünme eğilimlerine göre, alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olamamasına rağmen ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeyinde mesleğe bakış ve araştırmacı alt boyutlarında yükseliş olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 10. Deney Grubu Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
Eşitlik	Ön Test	30	3,55	0,37	0,17	0,79	0,44
	Son Test	30	3,49	0,27			
Bilimsellik	Ön Test	30	3,78	0,38	0,22	0,23	0,82
	Son Test	30	3,76	0,38			
Açıklık	Ön Test	30	3,37	0,74	0,64	0,21	0,84
	Son Test	30	3,34	0,62			
Düşünceye saygı	Ön Test	30	3,61	0,54	0,21	2,17*	0,04
	Son Test	30	3,88	0,54			
Birlikte çalışma	Ön Test	30	3,10	0,63	0,40	2,32*	0,02
	Son Test	30	3,40	0,66			
Katılım	Ön Test	30	4,41	0,42	0,38	0,14	0,89
	Son Test	30	4,42	0,52			
Sınıf oyuna başvurma	Ön Test	30	3,92	0,99	0,01	0,28	0,78
	Son Test	30	3,98	0,89			
Azınlık hakları	Ön Test	30	4,32	0,49	0,14	0,44	0,67
	Son Test	30	4,38	0,56			

*p<0,05 Sd=29

Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön ve son testteki sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumuna göre, “Düşünceye saygı” (t=2,17, p<0,05) ve “Birlikte çalışma” (t=2,32, p<0,05) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön ve son testine göre düşünceye saygıda son testte uygulanan programın etkisiyle bu özellikte biraz yükseliş gözlemlenmiştir. Deney grubunun ön ve son testine göre birlikte çalışma alt boyutunda da son testte uygulanan programın etkisiyle biraz yükseliş gözlemlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumda, tabloda görünen diğer boyutlarında kontrol grubunun ön ve son testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 3. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı olarak 7 haftalık bir süreyle (21 saat) öğretim yapılırken, deney grubunda yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı uygulamalarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön test-son test verilmiştir. Deney ile kontrol grubunun ön test yansıtıcı düşünme puanları arasında (Levene test= 1,126, p= 0,29) homojen olmayan bir dağılım olup bulguları verilmiştir. Tablo 11 ve Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimi (ön test-son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında (Levene test= 2,801, p= 0,10) homojen olmayan bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir. Tablo 13 ve 14’de sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum (ön test- son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Deney ile kontrol grubunun ön test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin puanları arasında (Levene test= 1, 512, p= 0,22) homojen olmayan bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir. Son test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin puanları arasında (Levene test= 0,635, p= 0,43) homojen olmayan bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir.

Tablo 11. Grupların Yansıtıcı Düşünme Eğilime İlişkin Ön Test t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	t	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	30	4,10	0,60	58	0,96	0,34
	Kontrol	30	4,23	0,43	58		
Açık fikirlilik	Deney	30	4,48	0,36	58	0,05	0,96
	Kontrol	30	4,47	0,50	58		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	30	4,47	0,47	58	0,89	0,38
	Kontrol	30	4,62	0,82	58		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Deney	30	4,33	0,45	58	0,39	0,70
	Kontrol	30	4,28	0,60	58		
Araştırmacı	Deney	30	4,05	0,69	58	0,53	0,60
	Kontrol	30	3,97	0,41	58		
Öngörülü ve içten olma	Deney	30	4,26	0,54	58	0,48	0,64
	Kontrol	30	4,19	0,54	58		
Mesleğe bakış	Deney	30	3,95	1,09	58	0,36	0,72
	Kontrol	30	3,85	1,09	58		

*p<0,05

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test yansıtıcı düşünme eğilimine göre, ölçeğin alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışma öncesinde yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları bakımından birbirine eşit durumdadırlar denilebilir. YANDE ölçeğinin deney grubu ön test tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuç 0,42 orta pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 düzeyinde manidar görülmüştür. YANDE ölçeğinin kontrol grubundaki tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki ön test korelasyonlarına bakılmış ve sonuç 0,39 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 düzeyinde manidar görülmüştür. İki ölçek arasında orta pozitif ilişki çıkmıştır.

Tablo 12. Grupların Yansıtıcı Düşünme Eğilime İlişkin Son Test t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	T	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	30	4,18	0,53	58	0,22	0,83
	Kontrol	30	4,15	0,48	58		
Açık fikirlilik	Deney	30	4,46	0,45	58	0,95	0,35
	Kontrol	30	4,35	0,46	58		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	30	4,46	0,45	58	1,04	0,30
	Kontrol	30	4,16	0,54	58		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Deney	30	4,26	0,67	58	0,66	0,51
	Kontrol	30	4,16	0,49	58		
Araştırmacı	Deney	30	4,23	0,63	58	1,86	0,07
	Kontrol	30	3,97	0,41	58		
Öngörülü ve içten olma	Deney	30	4,34	0,56	58	1,17	0,25
	Kontrol	30	4,19	0,43	58		
Mesleğe bakış	Deney	30	4,25	0,87	58	1,75	0,09
	Kontrol	30	3,85	0,90	58		

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test yansıtıcı düşünme eğilimine göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olamamasına rağmen ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeyinde kontrol grubunun öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında kontrol grubunun daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. YANDE ölçeğinin deney grubu son test tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuç 0,53 orta pozitif ilişki bulunmuştur. YANDE ölçeğinin kontrol grubu son test tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuç 0,35 ortaya yakın pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 düzeyinde manidar görülmüştür.

Tablo 13. Grupların Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ön Test t Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	t	p
Eşitlik	Deney	30	3,55	0,37	58	0,63	0,53
	Kontrol	30	3,61	0,37	58		
Bilimsellik	Deney	30	3,78	0,38	58	0,21	0,84
	Kontrol	30	3,76	0,38	58		
Açıklık	Deney	30	3,37	0,74	58	0,68	0,50
	Kontrol	30	3,24	0,65	58		
Düşünceye saygı	Deney	30	3,61	0,54	58	2,43*	0,02
	Kontrol	30	4,26	1,35	58		
Birlikte çalışma	Deney	30	3,10	0,63	58	0,00	1,00
	Kontrol	30	3,10	0,50	58		
Katılım	Deney	30	4,41	0,42	58	0,19	0,85
	Kontrol	30	4,43	0,38	58		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	30	3,92	0,99	58	0,27	0,79
	Kontrol	30	3,85	0,90	58		
Azınlık hakları	Deney	30	4,32	0,49	58	1,13	0,26
	Kontrol	30	4,17	0,57	58		

*p<0,05

Tablo 13’de deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarına göre, “Düşünceye saygı” (t=2,43, p 0,05) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının “Düşünceye saygı” özelliği deney grubu öğretmen adaylarına göre biraz daha yüksek gözlemlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumda, tabloda görünen diğer boyutlarda kontrol ve deney grubunun ön testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının uygulama programı öncesinde sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum alt boyutları bakımından birbirine eşit durumdadırlar denilebilir.

Tablo 14. Grupların Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Son Test t Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	t	P
Eşitlik	Deney	30	3,49	0,27	58	1,14	0,26
	Kontrol	30	3,57	0,32	58		
Bilimsellik	Deney	30	3,76	0,38	58	0,22	0,83
	Kontrol	30	3,78	0,34	58		
Açıklık	Deney	30	3,35	0,62	58	0,77	0,45
	Kontrol	30	3,20	0,79	58		
Düşünceye saygı	Deney	30	3,88	0,54	58	1,13	0,27
	Kontrol	30	4,02	0,52	58		
Birlikte çalışma	Deney	30	3,40	0,66	58	1,95	0,06
	Kontrol	30	3,10	0,52	58		
Katılım	Deney	30	4,42	0,52	58	0,08	0,93
	Kontrol	30	4,43	0,43	58		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	30	3,98	0,89	58	0,94	0,35
	Kontrol	30	4,18	0,76	58		
Azınlık hakları	Deney	30	4,38	0,72	58	1,27	0,21
	Kontrol	30	4,20	0,52	58		

*p<0,05

Tablo 14 İncelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarına göre, ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 4. Geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği puan ortalamaları kalıcıdır.

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere 7 haftalık bir süreyle (21 saat) geleneksel öğretim uygulamalarına dayalı deney grubuna ise yapılandırmacı öğrenmeye dayalı olarak ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapıldıktan sonra tekrar ölçekler 3 hafta (21 gün) sonra uygulanmış ve kazandıkları özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 15 ve 16'da kontrol grubunun

Tablo 17 ve 18’de ise deney grubunun (son test- kalıcılık testi) puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 15’de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test- kalıcılık testindeki yansıtıcı düşünme eğilimlerine göre, “Araştırmacı” ($t=2,46$, $p<0,05$) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adayları, kontrol grubunun son testine göre kalıcılık testinde araştırmacı özelliğinde yükseliş göstermiştir. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testine göre, araştırmacı alt boyutunda bu özellikte kalıcılık testi lehine yükseliş görülmüştür. Yansıtıcı düşünmenin, tabloda görünen diğer boyutlarında kontrol grubunun son ve kalıcılık testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre kontrol grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genel olarak değişmediği gözlenmiştir.

Tablo 15. Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p																																																																				
Sürekli ve amaçlı düşünme	Son test	30	4,15	0,48	0,63	0,41	0,69																																																																				
	Kalıcılık	30	4,12	0,42				Açık fikirlilik	Son Test	30	4,35	0,46	0,53	0,46	0,65	Kalıcılık	30	4,39	0,50	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,33	0,54	0,60	0,08	0,94	Kalıcılık	30	4,33	0,52	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,16	0,49	0,58	0,25	0,81	Kalıcılık	30	4,14	0,47	Araştırmacı	Son Test	30	3,97	0,41	0,53	2,46*	0,02	Kalıcılık	30	4,17	0,47	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33	Kalıcılık	30	4,12	0,39	Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51
Açık fikirlilik	Son Test	30	4,35	0,46	0,53	0,46	0,65																																																																				
	Kalıcılık	30	4,39	0,50				Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,33	0,54	0,60	0,08	0,94	Kalıcılık	30	4,33	0,52	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,16	0,49	0,58	0,25	0,81	Kalıcılık	30	4,14	0,47	Araştırmacı	Son Test	30	3,97	0,41	0,53	2,46*	0,02	Kalıcılık	30	4,17	0,47	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33	Kalıcılık	30	4,12	0,39	Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51	Kalıcılık	30	3,73	0,82								
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,33	0,54	0,60	0,08	0,94																																																																				
	Kalıcılık	30	4,33	0,52				Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,16	0,49	0,58	0,25	0,81	Kalıcılık	30	4,14	0,47	Araştırmacı	Son Test	30	3,97	0,41	0,53	2,46*	0,02	Kalıcılık	30	4,17	0,47	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33	Kalıcılık	30	4,12	0,39	Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51	Kalıcılık	30	3,73	0,82																				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,16	0,49	0,58	0,25	0,81																																																																				
	Kalıcılık	30	4,14	0,47				Araştırmacı	Son Test	30	3,97	0,41	0,53	2,46*	0,02	Kalıcılık	30	4,17	0,47	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33	Kalıcılık	30	4,12	0,39	Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51	Kalıcılık	30	3,73	0,82																																
Araştırmacı	Son Test	30	3,97	0,41	0,53	2,46*	0,02																																																																				
	Kalıcılık	30	4,17	0,47				Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33	Kalıcılık	30	4,12	0,39	Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51	Kalıcılık	30	3,73	0,82																																												
Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,19	0,43	0,50	1,00	0,33																																																																				
	Kalıcılık	30	4,12	0,39				Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51	Kalıcılık	30	3,73	0,82																																																								
Mesleğe bakış	Son Test	30	3,85	0,90	0,38	0,66	0,51																																																																				
	Kalıcılık	30	3,73	0,82																																																																							

* $p<0,05$ sd=29

Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumları Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p
Eşitlik	Son test	30	3,57	0,32	0,37	11,65*	0,00
	Kalıcılık	30	2,48	0,54			
Bilimsellik	Son Test	30	3,78	0,34	0,01	0,70	0,49
	Kalıcılık	30	3,85	0,40			
Açıklık	Son Test	30	3,20	0,79	0,56	0,26	0,80
	Kalıcılık	30	3,23	0,68			
Düşünceye saygı	Son Test	30	4,02	0,45	0,51	0,59	0,56
	Kalıcılık	30	4,08	0,57			
Birlikte çalışma	Son Test	30	3,40	0,66	0,21	3,32*	0,02
	Kalıcılık	30	2,90	0,65			
Katılım	Son Test	30	4,45	0,41	0,23	1,67	0,11
	Kalıcılık	30	4,29	0,40			
Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	4,18	0,76	0,55	0,91	0,37
	Kalıcılık	30	4,07	0,73			
Azınlık hakları	Son Test	30	4,20	0,52	0,45	0,37	0,72
	Kalıcılık	30	4,23	0,41			

*p<0,05 Sd= 29

Tablo 16'a göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test- kalıcılık testindeki sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarına göre, "Eşitlik" (t= 11,65, p<0,05) ve "Birlikte çalışma" (t=3,32, p<0,05) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adayları, kontrol grubunun son testinde eşitlik özelliğine sahipken kalıcılık testinde eşitlik özelliğini kaybetmişlerdir. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testine göre, birlikte çalışma özelliğinde kalıcılık testinde az bir düşüş gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kalıcılık puanlarında düşüşler gözlenmiştir. Bu durumda uygulanan geleneksel öğretim programının öğrencilerinin tutumlarında kalıcılık sağlayamadığı görülmüştür. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumların, tabloda görünen diğer boyutlarında kontrol grubunun son ve kalıcılık testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 5. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puan ortalamaları kalıcıdır

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere 7 haftalık bir süreyle (21 saat) uygulamalara dayalı olarak ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapıldıktan sonra tekrar ölçekler uygulanmış ve kazandıkları özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 17’de deney grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve Tablo 18’de sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar kalıcılık (son test- kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p																																																																				
Sürekli ve amaçlı düşünme	Son test	30	4,18	0,53	0,32	1,40	0,17																																																																				
	Kalıcılık	30	4,44	1,08				Açık fikirlilik	Son Test	30	4,46	0,45	0,77	2,39*	0,02	Kalıcılık	30	4,59	0,41	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,46	0,45	0,39	1,05	0,30	Kalıcılık	30	4,55	0,42	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,26	0,67	0,30	2,60*	0,01	Kalıcılık	30	3,95	0,28	Araştırmacı	Son Test	30	4,23	0,63	0,62	12,28	0,50	Kalıcılık	30	4,17	0,44	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23	Kalıcılık	30	4,23	0,41	Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20
Açık fikirlilik	Son Test	30	4,46	0,45	0,77	2,39*	0,02																																																																				
	Kalıcılık	30	4,59	0,41				Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,46	0,45	0,39	1,05	0,30	Kalıcılık	30	4,55	0,42	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,26	0,67	0,30	2,60*	0,01	Kalıcılık	30	3,95	0,28	Araştırmacı	Son Test	30	4,23	0,63	0,62	12,28	0,50	Kalıcılık	30	4,17	0,44	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23	Kalıcılık	30	4,23	0,41	Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20	Kalıcılık	30	4,03	0,96								
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Son Test	30	4,46	0,45	0,39	1,05	0,30																																																																				
	Kalıcılık	30	4,55	0,42				Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,26	0,67	0,30	2,60*	0,01	Kalıcılık	30	3,95	0,28	Araştırmacı	Son Test	30	4,23	0,63	0,62	12,28	0,50	Kalıcılık	30	4,17	0,44	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23	Kalıcılık	30	4,23	0,41	Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20	Kalıcılık	30	4,03	0,96																				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Son Test	30	4,26	0,67	0,30	2,60*	0,01																																																																				
	Kalıcılık	30	3,95	0,28				Araştırmacı	Son Test	30	4,23	0,63	0,62	12,28	0,50	Kalıcılık	30	4,17	0,44	Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23	Kalıcılık	30	4,23	0,41	Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20	Kalıcılık	30	4,03	0,96																																
Araştırmacı	Son Test	30	4,23	0,63	0,62	12,28	0,50																																																																				
	Kalıcılık	30	4,17	0,44				Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23	Kalıcılık	30	4,23	0,41	Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20	Kalıcılık	30	4,03	0,96																																												
Öngörülü ve içten olma	Son Test	30	4,34	0,56	0,53	1,22	0,23																																																																				
	Kalıcılık	30	4,23	0,41				Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20	Kalıcılık	30	4,03	0,96																																																								
Mesleğe bakış	Son Test	30	4,25	0,87	0,52	1,31	0,20																																																																				
	Kalıcılık	30	4,03	0,96																																																																							

*p<0,05 Sd= 29

Tablo 17’de deney grubundaki öğretmen adaylarının son test- kalıcılık testindeki yansıtıcı düşünme eğilimlerine göre, “Açık fikirlilik” ($t= 2,39$, $p<0,05$), “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ($t=2,60$, $p<0,05$) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son ve kalıcılık testine göre, “Açık fikirlilik”te kalıcılık test lehine biraz yükseliş gözlenmiştir ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak, bu özellikte ortalamalara bakıldığında öğretmen adayları aynı yönde görüş bildirmişlerdir. Deney grubu öğretmen adaylarının öğretim sorumluluğu ve bilimsellik özelliğinde kalıcılık testinde son testte göre düşüş gözlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin, tabloda görünen diğer boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Kalıcılık Puanlarının (Son Test- Kalıcılık) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	r	t	p																																																																																
Eşitlik	Son test	30	3,49	0,27	0,04	0,22	0,83																																																																																
	Kalıcılık	30	3,51	0,41				Bilimsellik	Son Test	30	3,76	0,38	0,16	0,00	1,00	Kalıcılık	30	3,76	0,35	Açıklık	Son Test	30	3,34	0,62	0,45	0,27	0,79	Kalıcılık	30	3,31	0,66	Düşünceye saygı	Son Test	30	3,88	0,54	0,11	0,15	0,88	Kalıcılık	30	3,86	0,66	Birlikte çalışma	Son Test	30	3,10	0,63	0,25	1,06	0,30	Kalıcılık	30	3,28	0,85	Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40	Kalıcılık	30	4,29	0,74	Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61
Bilimsellik	Son Test	30	3,76	0,38	0,16	0,00	1,00																																																																																
	Kalıcılık	30	3,76	0,35				Açıklık	Son Test	30	3,34	0,62	0,45	0,27	0,79	Kalıcılık	30	3,31	0,66	Düşünceye saygı	Son Test	30	3,88	0,54	0,11	0,15	0,88	Kalıcılık	30	3,86	0,66	Birlikte çalışma	Son Test	30	3,10	0,63	0,25	1,06	0,30	Kalıcılık	30	3,28	0,85	Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40	Kalıcılık	30	4,29	0,74	Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75								
Açıklık	Son Test	30	3,34	0,62	0,45	0,27	0,79																																																																																
	Kalıcılık	30	3,31	0,66				Düşünceye saygı	Son Test	30	3,88	0,54	0,11	0,15	0,88	Kalıcılık	30	3,86	0,66	Birlikte çalışma	Son Test	30	3,10	0,63	0,25	1,06	0,30	Kalıcılık	30	3,28	0,85	Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40	Kalıcılık	30	4,29	0,74	Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75																				
Düşünceye saygı	Son Test	30	3,88	0,54	0,11	0,15	0,88																																																																																
	Kalıcılık	30	3,86	0,66				Birlikte çalışma	Son Test	30	3,10	0,63	0,25	1,06	0,30	Kalıcılık	30	3,28	0,85	Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40	Kalıcılık	30	4,29	0,74	Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75																																
Birlikte çalışma	Son Test	30	3,10	0,63	0,25	1,06	0,30																																																																																
	Kalıcılık	30	3,28	0,85				Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40	Kalıcılık	30	4,29	0,74	Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75																																												
Katılım	Son Test	30	4,42	0,52	0,22	0,86	0,40																																																																																
	Kalıcılık	30	4,29	0,74				Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70	Kalıcılık	30	4,05	0,81	Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75																																																								
Sınıf oyuna başvurma	Son Test	30	3,98	0,89	0,38	0,39	0,70																																																																																
	Kalıcılık	30	4,05	0,81				Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61	Kalıcılık	30	4,29	0,75																																																																				
Azınlık hakları	Son Test	30	4,38	0,56	0,01	0,52	0,61																																																																																
	Kalıcılık	30	4,29	0,75																																																																																			

* $p<0,05$ Sd=29

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının, tabloda görünen bütün boyutlarında deney grubunun son ve kalıcılık testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu duruma göre öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumunda değişme olmadığı ve böylece kalıcılığın sağlandığı görülmüştür.

4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 6.1. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı (deney) ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği puan ortalamaları ile geleneksel öğretim (kontrol) ile ders işlenen grubun yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar puan ortalamalarında farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına öğrenimden 3 hafta sonra tekrar ölçekler uygulanmış ve kazandıkları özelliklerin kalıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 19’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimi kalıcılık (son test-kalıcılık) puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir. Deney ile kontrol grubunun kalıcılık testi yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin puanları arasında (Levene test= 0,080, $p= 0,78$) homojen olmayan bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir. Tablo 20’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum kalıcılık (son test-kalıcılık) puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir. Deney ile kontrol grubunun kalıcılık testi Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin puanları arasında (Levene test= 2,340, $p= 0,132$) homojen olmayan bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Yansıtıcı Düşünme	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	t	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Deney	30	4,44	1,08	58	1,58	0,13
	Kontrol	30	4,12	0,42	58		
Açık fikirlilik	Deney	30	4,59	0,41	58	1,87	0,07
	Kontrol	30	4,37	0,49	58		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Deney	30	4,55	0,42	58	1,92	0,06
	Kontrol	30	4,32	0,52	58		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Deney	30	3,95	0,28	58	1,97	0,06
	Kontrol	30	4,15	0,47	58		
Araştırmacı	Deney	30	4,17	0,44	58	0,00	1,00
	Kontrol	30	4,17	0,47	58		
Öngörülü ve içten olma	Deney	30	4,23	0,41	58	1,19	0,24
	Kontrol	30	4,12	0,39	58		
Mesleğe bakış	Deney	30	4,03	0,96	58	1,49	0,14
	Kontrol	30	3,69	0,80	58		

*p<0,05

Tablo 19'a göre deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine göre kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen genel olarak kontrol grubunun ortalamaları deney grubuna göre düşük gözlemlenmiştir. YANDE ölçeğinin deney grubu kalıcılık testi tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuç 0,45 ortaya yakın pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 düzeyinde manidar görülmüştür. YANDE ölçeğinin kontrol grubu kalıcılık testi tutarlılığını ölçmek amacıyla eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuç 0,24 düşük pozitif ilişki bulunmuştur.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Demokratik Tutum	Gruplar	N	\bar{X}	s.s.	Sd.	t	p
Eşitlik	Deney	30	3,51	0,41	58	8,28*	0,00
	Kontrol	30	2,48	0,54	58		
Bilimsellik	Deney	30	3,76	0,35	58	0,90	0,37
	Kontrol	30	3,85	0,40	58		
Açıklık	Deney	30	3,31	0,66	58	0,45	0,66
	Kontrol	30	3,23	0,68	58		
Düşünceye saygı	Deney	30	3,86	0,66	58	1,40	0,17
	Kontrol	30	4,08	0,57	58		
Birlikte çalışma	Deney	30	3,28	0,85	58	1,93	0,06
	Kontrol	30	2,90	0,65	58		
Katılım	Deney	30	4,29	0,74	58	0,00	1,00
	Kontrol	30	4,29	0,40	58		
Sınıf oyuna başvurma	Deney	30	4,05	0,81	58	0,08	0,93
	Kontrol	30	4,07	0,73	58		
Azınlık hakları	Deney	30	4,29	0,75	58	0,35	0,72
	Kontrol	30	4,23	0,41	58		

*p<0,05

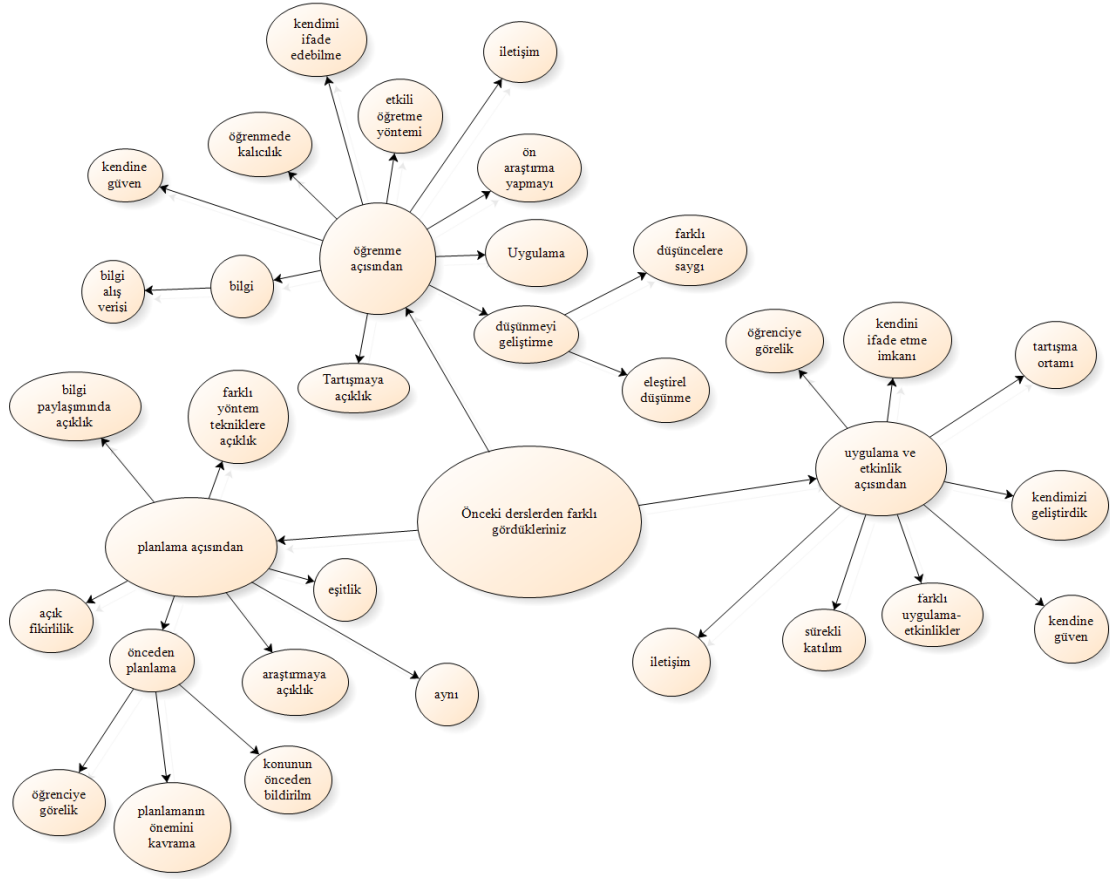
Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına göre, “eşitlik” (t= 8,28, p<0,05), boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğretmen adaylarının eşit özelliği, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının eşitlik özelliğine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Deney-kontrol grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum kalıcılık puanlarının, tabloda görünen diğer boyutlarında karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2. Nitel Bulgular

4.2.1. Önceki Derslerden Farklı Gördüğünüz Unsurlar

Ölçme değerlendirme dersiyle ilgili farklı görülen unsurla ilgili birinci soru “Ölçme değerlendirme dersinde daha önceki derslerden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdi?” idi. Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 11’de deney grubu öğrencilerinin önceki derslerden farklı gördüğü unsurlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

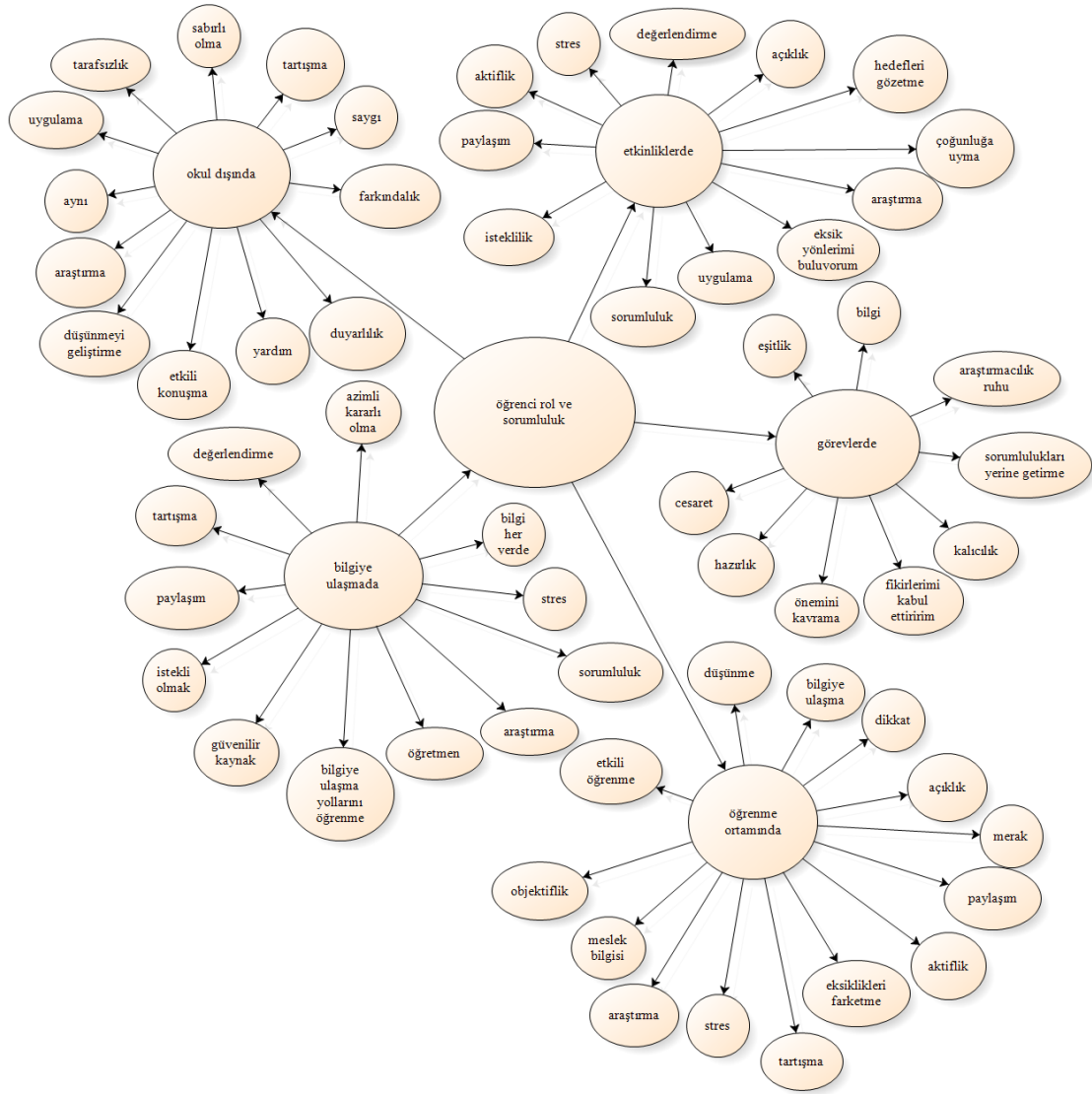
Şekil 11’de ölçme değerlendirme dersinde daha önceki derslerden farklı olan unsurlar ana teması öğrenme açısından, uygulama ve etkinlik açısından ve planlama açısından olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Öğrenme açısından; kendini ifade edebilme, etkili öğretme yöntemi, iletişim, uygulama, düşünmeyi geliştirme, tartışmaya açıklık, bilgi, kendine güven ve kalıcılık alt temalarını öğretmen adayları ifade etmişlerdir. Bunlardan düşünmeyi geliştirme alt teması altında, farklı düşüncelere saygı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme alt teması vurgulanmıştır. Bilgi teması alt boyutunda ise bilgi alış-verişi alt temasına vurgu yapmışlardır. Uygulama ve etkinlik açısından; öğrenciye görelilik, kendini ifade etme, tartışma ortamı, kendimizi geliştirme, kendine güven, farklı uygulama ve etkinlikler, sürekli katılım, iletişim, öğrenciye görelilik ve kendini ifade etme imkânı alt temaları vurgulanmıştır. Planlama açısından, farklı yöntem tekniklere açıklık, bilgi paylaşımına açıklık, açık fikirlilik, önceden planlama, araştırmaya açıklık, aynı ve eşitlik alt temaları vurgulanmıştır. Önceden planlamanın alt teması olarak ise öğrenciye görelilik, planlamanın önemini kavrama ve konunun önceden bildirilmesine vurgu yapılmıştır.



Şekil 11. Önceki derslerden farklı gördükleriniz

4.2.2. Öğrenci Rol ve Sorumlulukları

Ölçme değerlendirme dersiyle ilgili öğrenci rol ve sorumluluklarıyla ilgili ikinci soru “Öğrenci olarak ölçme değerlendirme dersi ile ilgili rol ve sorumluluklarınız nelerdi?” idi. Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 12’de deney grubu öğretmen adaylarının rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşler verilmiştir.



Şekil 12. Öğretmen Adaylarının Rol ve Sorumlulukları

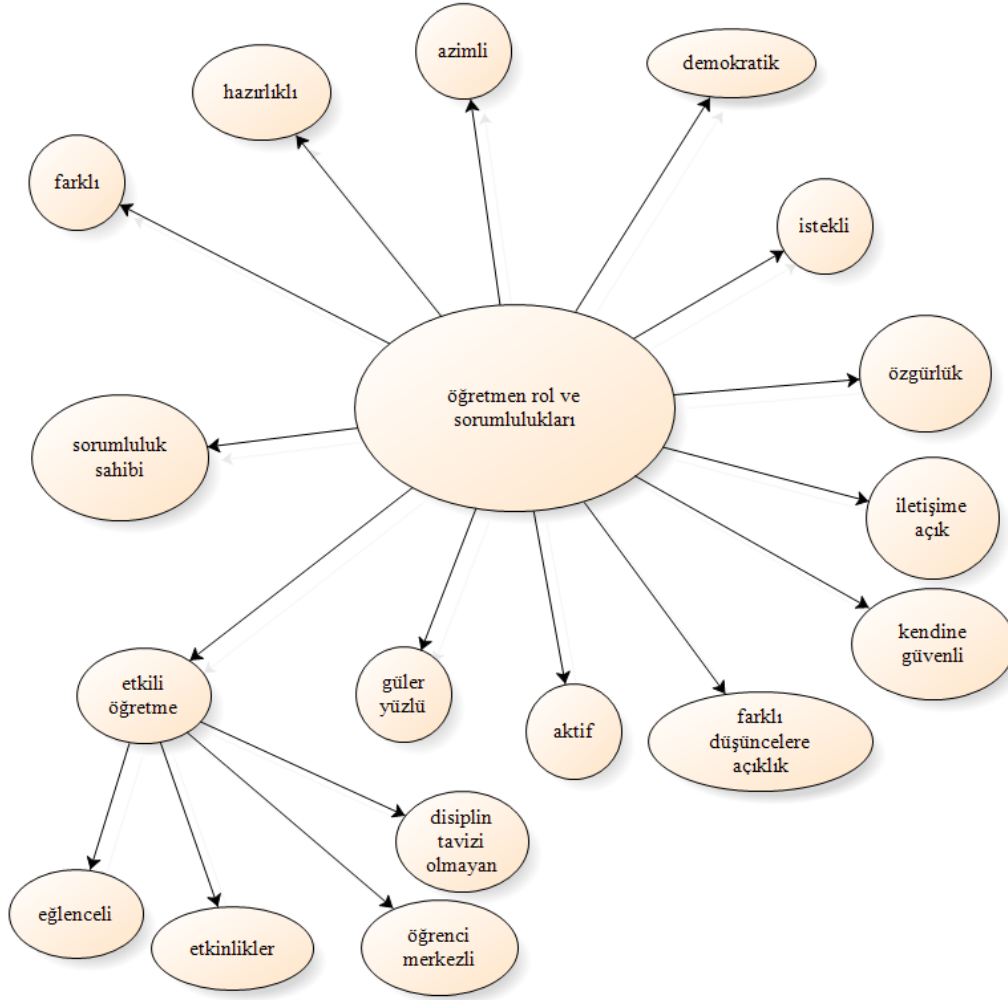
Ölçme değerlendirme dersinde öğrencilerin (öğretmen adayları) rol ve sorumlulukları ana teması okul dışında, etkinliklerde, öğrenme ortamında, görevlerde ve bilgiye ulaşma olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Okul dışında; araştırma, düşünmeyi geliştirme, etkili konuşma, yardım, duyarlılık, farkındalık, saygı, tartışma, sabırlı olma, tarafsızlık, uygulama, aynı alt temalarını öğretmen adayları ifade etmişlerdir. Etkinliklerde; isteklilik, paylaşım, aktiflik, stres, değerlendirme, açıklık hedefleri gözetme, çoğunluğa uyma, araştırma, eksik yönlerimi buluyorum, uygulama sorumluluk alt temaları vurgulanmıştır. Bilgiye ulaşmada; azimli ve kararlı olma, değerlendirme, tartışma, paylaşım, istekli olmak, güvenilir kaynak, bilgiye ulaşma yollarını öğrenme, öğretmen, araştırma, sorumluluk, stres ve bilgi her yerde alt temaları

vurgulanmıştır. Öğrenme ortamında; düşünme, bilgiye ulaşma, dikkat, açıklık, merak, paylaşım, aktiflik, eksiklikleri fark etme, tartışma, stres, araştırma, meslek bilgisi, objektiflik, etkili öğrenme alt temaları vurgulanmıştır. Görevlerde; eşitlik, bilgi, araştırmacılık ruhu, sorumlulukları yerine getirme, kalıcılık, fikirlerimi kabul ettiririm, önemini kavrama, hazırlık, cesaret alt temalarına vurgu yapılmıştır.

4.2.3. Öğretmen Rol ve Sorumlulukları

Ölçme değerlendirme dersinde öğretmenin rol ve sorumlulukları ile ilgili üçüncü soru “Ölçme değerlendirme öğretmeninizin görev ve sorumlulukları konusunda neler söyleyebilirsiniz?” idi. Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 13’de deney grubu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersi öğretmenin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşler verilmiştir.

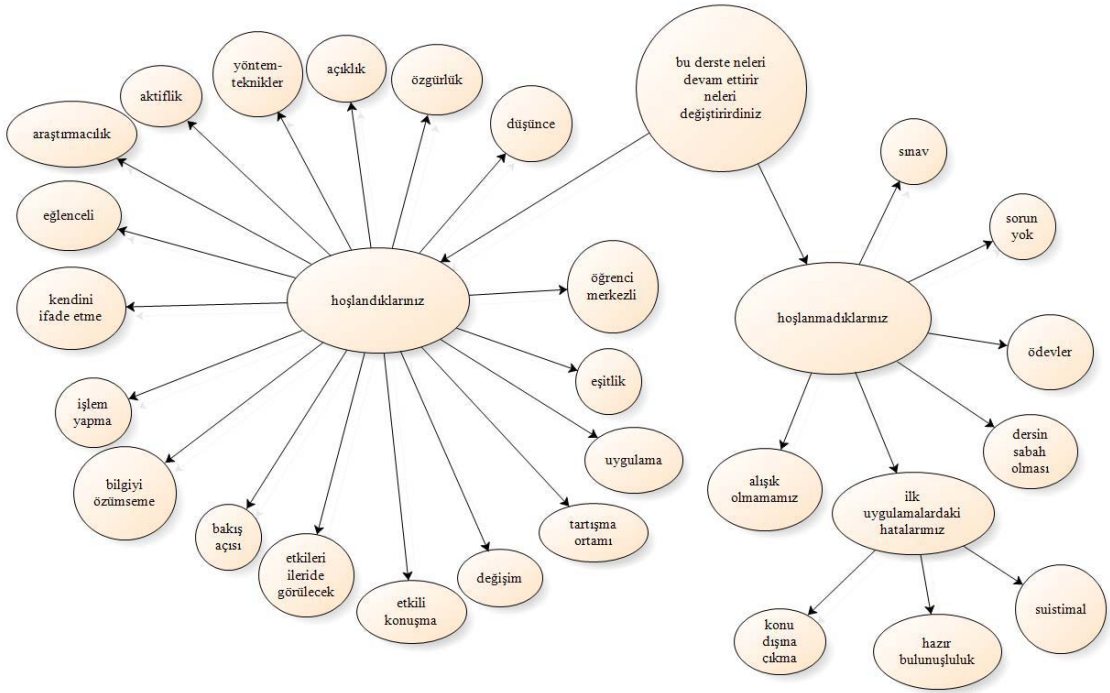
Şekil 13 incelendiğinde ölçme değerlendirme dersi araştırmacının (öğretmenin) görev ve sorumlulukları ana teması azimli, demokratik, istekli, özgürlük, iletişime açık, kendine güvenli, farklı düşüncelere açıklık, aktif, güler yüzlü, etkili öğretme, sorumluluk sahibi, farklı ve hazırlıklı alt temalarını öğretmen adayları ifade etmişlerdir. Etkili öğretme alt teması altında eğlenceli, etkinlikler, disiplin tavizi olmayan ve öğrenci merkezli alt temalarına vurgu yapılmıştır.



Şekil 13. Öğretmen rol ve sorumlulukları

4.2.4. Neleri Değiştirip, Neleri Devam Ettirirdiniz?

Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili dördüncü soru “Ölçme değerlendirme dersinde değişiklik yapmak isterseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz, neden?” idi. Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 14’de deney grubu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersinde değişiklik yapmak isterseniz neleri devam ettirip neleri değiştirirsinize ilişkin görüşler verilmiştir.



Şekil 14. Bu derste neleri devam ettirir neleri değiştirdiniz?

Ölçme değerlendirme dersinde öğretmen adaylarının bu derste neleri devam ettirip neleri değiştirdiniz ana teması altında hoşlandıklarınız ve hoşlanmadıklarınız temaları ele alınmıştır. Hoşlandıklarınız; düşünce, özgürlük, açıklık, yöntem-teknikler, aktiflik, araştırmacılık, eğlenceli, kendini ifade etme, işlem yapma, bilgiyi özümseme, bakış açısı, etkileri ileride görülecek, etkili konuşma, değişim, tartışma ortamı, uygulama, eşitlik, öğrenci merkezli alt temalarına öğretmen adayları vurgu yapmıştır. Hoşlanmadıklarınız; sınav, sorun yok, ödevler, dersin sabah olması, alışık olmamamız, ilk uygulamalardaki hatalarımız alt temaları vurgulanmıştır. İlk uygulamalardaki hatalarımız alt boyutunda konu dışına çıkma, hazır bulunuşluluk ve suistimal temalarına vurgu yapmışlardır.

4.2.5. Etkinliklerin Size Kazandırdıkları

Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili beşinci soru “Sınıf içinde ya da sınıf dışında; grup ya da bireysel olarak yaptığınız etkinlikler size neler kazandırdı?” Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 15.’de deney grubu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersinde etkinliklerin size neler kazandırdığına ilişkin görüşler verilmiştir.



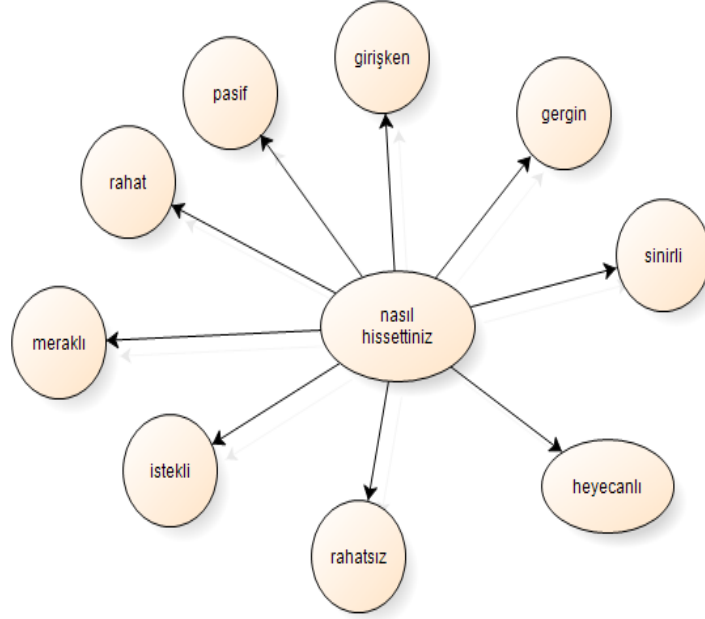
Şekil 15. Etkinliklerin öğretmen adaylarına kazandırdıkları

Şekil 15'e göre ölçme değerlendirme dersinin öğretmen adaylarına kazandırdıkları ana teması düşünme eğilimi, duygusal, sosyal, öğrenme açısından ve davranış açısından olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Düşünme eğilimi; farklı düşüncelere açıklık, etkinliklere hazır olma, sabretme, olumlu etki, birlikte çalışma, eksiklerimin farkına vardım, her görüş değerlidir, kendini ifade etme alt temalarını öğretmen adayları ifade etmişlerdir. Farklı düşüncelere açıklık alt temasında eleştirel düşünmeye vurgu yapmışlardır. Duygusal; hatalarımı görmemi sağladı, iletişim, aynı(değişen bir şey yok), kendimi geliştirme, dikkat, empati, açık fikirlilik, sağlam

tutarlı davranma, öğrenciye görelilik alt temalarına vurgu yapılmıştır. Öğrenme açısından; bilgiye ulaşma, kalıcı öğrenme, etkili öğrenme- öğretme yöntemleri, öğrenme hızı, grup çalışması, aynı, meslek açısından, açıklık, isteklendirme, iletişim, düşünme, tartışma, kişisel gelişim alt temaları vurgulanmıştır. Davranış; sabırlı olmayı, açıklık, gözlem, öğrendiklerimi davranışlarıma aktardım, kendine güven, kendini ifade etme, olgun davranmayı, araştırmacı, sevecen olmayı, uygun hareket ve aynı alt temalarına vurgu yapmışlardır.

4.2.6. Kendinizi Nasıl Hissettiniz?

Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili altıncı soru “Sınıf içinde kendinizi nasıl hissettiniz?” Bu soruya cevap vermek için deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına 7 haftalık bir süreyle (21 saat) yapılandırmacı öğrenme dayalı ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere görüşme formu verilmiştir. Şekil 16’da deney grubu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersinde kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin görüşler verilmiştir.



Şekil 16. Öğretmen adaylarının uygulamalar süresince hissettikleri

Ölçme değerlendirme dersinde kendinizi nasıl hissettiniz ana temasına öğretmen adayları, heyecanlı, rahatsız, istekli, meraklı, rahat, pasif, girişken, gergin ve sinirli temalarına vurgu yapmışlardır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar yazılmış, elde edilen sonuçlarda alanyazında bulunan kaynaklarla desteklenerek tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi üzerine yapılmış olan bu araştırmada, öncelikle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumları göz önüne alınarak farklı yöntem ve tekniklerin yer aldığı yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir program oluşturulmuştur. Bu program oluşturulurken ilgili alanyazın ve uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenmenin seçilmesindeki amaç; bireyleri düşündürmeye, anlamaya, kendi sorumluluklarının bilincinde olmaya ve öğretim ortamının öğrencilerin görüşlerine göre değişmesine olanak sağladığı için seçilmiştir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilerin serbestçe fikirlerini söyleme imkanları yoktur, asıl görev anlatılanları ezberler, anlar ve kısıtlayıcı sınıf aktivitelerinde bulunurlar. Oysaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencilere grupla aktiviteler sağlayarak her öğrencinin sınıfta aktif olmasını sağlar (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 44-49). Yansıtıcı düşünme eğilimi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ve görüşme formu ile toplanan verilerin sonuçları devam eden bölümde verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna, program uygulanmaya başlamadan önce yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ön test olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda deneysel uygulamaya başlamadan önce grupların oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonrasında kullanılmış olan ölçütleri de destekler nitelikte olduğudur.

Deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Rogers

(2002) “Yansıtmayı Tanımlama: John Dewey ve Yansıtıcı Düşünmeye Farklı Bir Bakış” adlı araştırmasında yansıtmanın net tanımsızlığından yansıtıcı öğretmen eğitiminin mesleki gelişiminin araştırılmasının zorluğuna vurguda bulunmuştur. Bu araştırma sürecinde de bu zorluklarla karşılaşmıştır. Anlamli farklılık olmadığı halde ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeylerine bakıldığında mesleğe bakış ve araştırmacı alt boyutunda yükseliş gözlemlenmiştir. Farklılık olmamasının sebebi uygulama süresinin kısıtlı olmasından kaynaklı olabilir. Çünkü bu gibi özelliklerin oluşumu ve değişimi zaman gerektirir. Öğretmen adaylarının görüşme formuna verdikleri yanıtlar bunu destekler niteliktedir.

İ.Ö. ve F.Y. “Grup ve bireysel olarak yaptığımız etkinlikler size neler kazandırdı” sorusuna şöyle yanıt vermiştir:

“Pek bir şey değişmedi aslında. Şöyle söylemek gerekirse davranış açısından biraz zaman lazım. Her şey çok yararlıydı; fakat davranış açısından henüz bende fark yok.”(İ.Ö.)

“Düşündüklerimizi psiko-motora aktarmada yeterli zamanımız olmadı.”(F.Y.)

“Bu derste nelerden hoşlandınız” sorusuna şöyle yanıt verilmiştir:

“Doğrusu bu dersi almaya başlayalı fazla bir zaman geçmediği için bunun hakkında erken bir yorum yapmak istemiyorum.”

Öğretmen adayları, görüşme formunda belirttikleri gibi zamanı kısıtlı olarak değerlendirmektedirler. Özellikle düşünme gelişimi ve davranışa dönüştürmede zamana ihtiyaçlarının olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra ölçeğin bazı alt boyutlarında düşüşler gözlemlenmiştir. Bu düşüşler fazla olmamasına rağmen düşündürücüdür. Uygulanan program sonucunda öğretmen adaylarındaki düşünme eğilimlerindeki düşüşlerin sebepleri şöyle ifade edilmiştir:

Düşünme ve sosyal gelişim olarak kazandırdıkları:

“Düşünme gelişimi açısından eksiklerimin nerelerden kaynaklandığını konusunda aklımda bazı düşünceler oluştu.” (H.Ç.)

“Düşünme gelişimi açısından yanlış düşündüklerimi düzeltme eksikliklerimi görme eğilimi oluştu.” (S.K.)

“Sosyal ve duygusal açıdan kararlarımaya yön vermede ve pasif kalma vb. gibi hatalı olan yanlarımı görmemi sağladı.” (S.A.)

Öğretmen adayları düşünme gelişimi açısından farkındalıklarının geliştiğini eksikliklerinin olduğunu ve bunu uygulanan program sayesinde fark etme imkanına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sadece yansıtıcı düşünme eğilimleri değil eleştirel düşünme becerilerinde de değişimler gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmada deney grubunun YANDE ölçeği ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri yanıtlar karşılaştırılmış ve orta düzey pozitif bir ilişki çıkmıştır. Yansıtıcı düşünen bireyler aynı zamanda eleştirel de düşünmüş olduğuna göre (Ünver, 2003, 5) bu sonuç da gösteriyor ki eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında ilişki vardır. Güney (2008) “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” adlı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Mikro öğretimle eleştirel düşünme geliştiriliyorsa mikro yansıtıcı öğretimle de yansıtıcı düşünme geliştirilir sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre eleştirel düşünmenin gelişmesiyle beraber yansıtıcı düşünmede gelişmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları görüşme formuna verdikleri yanıtlarda bunları destekler nitelikte cevaplar vermişlerdir. Düşünme eğilimi olarak kazandırdıklarının sorgulandığı soruda birçok öğretmen adayı eleştirel düşünme eğilimleri kazandıklarını ifade etmişlerdir.

“Düşünme gelişimi açısından daha çok eleştirel düşünmeye dünyaya daha geniş bir açıdan bakmaya başladım.” (A.S.)

“Düşünme gelişimi açısından eleştirel düşünmeyi geliştirdim.” (G.E.)

“Düşünme gelişimi açısından daha çok eleştirel düşünmeyi sağladı ve eleştirel araştırmacı özellikler kazandırdı.” (I.Ö.)

“Öğrenme açısından farklı etkinlikler olduğu için iyi ve eleştirel düşünmeye açık bilgiler edindik.” (D.O.)

Öğretmen adaylarının düşünme ile ilgili olarak genelde eleştirel düşünmeyi ifade etmelerinin bir sebebini Rogers’ın (2002) “Yansıtmayı Tanımlama: John Dewey ve Yansıtıcı Düşünmeye Farklı Bir Bakış” adlı araştırması açıklar niteliktedir. Yansıtmayı tanımlamadaki belirsizliğe dikkat çekmiştir. Bu belirsizlikler bireylerin yansıtıcı düşünmeyi dile getirmelerine engel olarak görülebilir.

Kontrol grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi ön test ve son testleri karşılaştırıldığında ise grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim alt boyutunda ön teste göre son testte düşüş gözlenmiştir. Uygulanan geleneksel öğretim yöntemi, öğretmen adaylarının bu özelliğinde düşüşe neden olmuştur. Bu bulguyu destekleyen birçok araştırma yer almaktadır. Yenilmez ve Yolcu (2007) “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” adlı araştırmasında geleneksel öğretmen merkezli öğretimin bireylerin yaratıcılık ve düşünme gelişimini engellediğini bunun için öğrencilerin kendi özerkliklerine göre seçim yapabileceği öğrenci merkezli eğitime geçilmesi vurgulanmıştır. Bunun dışındaki alt boyutlarda anlamlı farklılık yoktur; ancak anlamlı farklılığın olmadığı alt boyutlarda da genel olarak ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeyleri ön teste göre düşük gözlenmiştir. Özer’in (2007) araştırmasında geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmediğini ve geleneksel öğretim yönteminin üst düzey zihinsel becerileri geliştirme konusunda oldukça yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Susam’ın (2006) araştırmasında öğrencilerin, bilimsel düşünceye sahip olması; yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme yeteneği kazanabilmesi; araştırma yapmaya istekli olması; aktivite ve etkinliklerde rol alıp, sorumluluk yüklenebilmesi; kaynak araştırma ve kullanma alışkanlığı kazanabilmesi; kimya dersi ile hayat olayları arasında ilişki kurabilmesi için en iyi öğretim yaklaşımının yapılandırmacılık olduğu tezini savunmuştur. Araştırma sonucunda da geleneksel öğretimle öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki başarıları deney grubuna göre düşük çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulama sonunda yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği son test olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen alt boyutlarda ölçeğin değer özelliklerine göre katılım düzeylerine bakıldığında öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında kontrol grubunun daha düşük ortalamalara sahip olduğu gözlenmiştir. Bunu destekleyen bulgular deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşme formuna verdiği yanıtlarda görülmüştür. Öğretmen adayları kendi rol ve sorumluklarının olduğunu ifade ederek bilgiye ulaşma temasında araştırmacı alt temasına vurguda bulunmuşlardır.

“Diğer derslerde genelde bilgiyi hoca veriyordu. Biz de alıcı rolünde oluyorduk. Bu derste öğrenci derse gelmeden önce araştırma yapıp bilgiye kendisi ulaşıyordu görev konusunda öğrenciler sorumluluk almaya başladı.” (F. B.)

“Bilgiye ulaşmada araştırmacı ve hevesli olmayı öğrendik.” (F.Y.)

“Bilgiye ulaşmada araştırmacı bir yapıya sahip olmayı.” (İ.K.)

“Yeni bilgilere tartışarak ulaşabilir ya da araştırma yaparak, sınıfta tartışmak sadece ders için değil önümüzdeki yıllarda sosyal ortamda da etkili olacaktır.” (M.B.)

“Bilgiye ulaşmada ise internet ve kitaplar üzerinden müthiş bir araştırma işine girdik.” (S.A.)

“Bilgiye ulaşmada okul dışında yaptığım çalışmalar ve araştırmalar çok önemliydi.” (Z.P.)

“Bilgiye ulaşmada sürekli araştırma ve güvenilir kaynaklardan bilgi edinmeyi öğrendim.” (D. O.)

Öğrencilerin bilgi edinimdeki araştırmacı rollerini alanyazında da destekleyen bilgiler yer almaktadır. Yapılandırmacılıkta öğrenenin bilgiyi, nasıl yapılandırdığı vurgulandığı için yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin edinimi çok önemlidir. Bilgi dış dünya değildir bireyin yaşantı deneyimleridir (Kesal, 2003,21). Bilgi bireyler tarafından yapılandırılır. Yapılandırmacılıkta bilgi edinimi ezberleme ve bilgiyi biriktirme ile elde edilmez. Yapılandırmacılıkta amaç, bilginin görünüm tutarlılığı, deneyselcilik ya da bireysel farklılık gibi görüş açılarını dikkate alarak öğrenme kuramlarını anlamlandırma, yorumlayıp özümseme ve aralarında ilişkiyi kurabilmekten geçmektedir. Yuen ve Hau (2006) “Yapılandırmacı Öğretim ve Öğretmen Merkezli Öğretimin: Bir Üniversite Dersinde Öğrencilerin Öğrenimindeki Mukayesesi” adlı araştırmasında bu çalışmada olduğu gibi hem yapılandırmacı hem de öğretmen merkezli öğretim sürdürülmüştür. Genelde yapılandırmacı öğretimdeki öğrencilere bilgiye ulaşmaları ve birlikte düşünmeleri için imkânlar sağlanmıştır. Yapılandırmacı öğretimde kazanılan bilgiyi kritik etmede ve oluşturmada öğretmen merkezli olandan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin bilgiyi aktifleştirmesi ve daha derin işlemlerden geçirmesi olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin de bu doğrultuda olduğu gözlenmektedir.

Deney grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla son test-kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre açık fikirlilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney grubu öğretmen adayları geçen sürenin sonunda açık fikirlilik özelliğinin geliştiği gözlemlenmiştir. Uygulanan programın etkileri olumlu olarak devam etmektedir. Öğretmen adayları, görüşme formunda bu görüşleri destekler ifadelerde bulunmuşlardır.

“Uygulama ve etkinlikler sayesinde ders daha açık ve eğlenceli geçti hepimiz birbirimizin düşüncelerini bir nevi hayata bakış açımızı öğrenmiş olduk ders ezberde kalmayıp daha kalıcı hale getirildi.” (A.S.)

“Uygulamalara devam ederdim çünkü sınıftaki öğrencileri derse katılımı nerdeyse tam olarak sağlandı. Herkes düşüncelerini ifade etti. Ders daha eğlenceli geçti.” (S.K.)

“İnsanlar öncelikle kendilerini ifade etmeyi öğrenmeli.” (S.K)*

“Etkinliklerde bildiklerimi net ve açık şekilde ifade edemediğim veya anlayamadığım konuları paylaşarak eksiklerimi tamamlama.” (D.O.)

“Etkinliklerde görüşlerimizi açıkça belirtebilmek.” (A.S.)

“Öğrenme ortamında fikirlerimi açıkça belirtirim ve arkadaşlarımda görüşlerini alabilirim.” (G.E.)

“Öğrenme ortamında bu araştırıp bulduğlarımızı, kendimizin çabalarıyla araştırarak öğrendiklerimizi, sınıfa sergilemek ve paylaşmaktı. Bütün farklı görüş ve düşüncelere açık olarak bu konuyu kavrayabilmektir. Her zaman hoşlandığım vazgeçemediğim farklı düşünceler duymaktır. Teorik bir şekilde ders işlemekten çok sıkılırım ve ilk yapacağım farklı düşüncelerle tartışmalı bir ders olurdu ki biz bu derste bunu yaptık.” (S.A.)

Öğretmen adayları uygulama sürecinde derslerde açık fikirliği benimsediklerini farklı düşüncelere açıklığı savunduklarını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında bireyler kendini daha rahat ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir. Uşun (2007) araştırmasında da bireylerin öğrenme yaşantılarının onların bağımsız düşünme yetisini geliştirici bir şekilde düzenlenmiş olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırma da anlamlı farklılık olmasa da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bireylerin sürekli ve amaçlı düşünme becerilerini yükselttiği gözlenmiştir.

Deney grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve sonucunda öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretmen adaylarının kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre daha düşük çıkmıştır. Böyle bir sonuç çıkması düşündürücüdür. Öğretmen adayları uygulama sürecinde sürekli aktif ve birebir öğretim sorumluluğunu üstlenmiş konumunda olduklarından ders bitiminden sonra geçen süre sonucunda artık bu sorumluluk duygularının olmaması onların öğretim sorumluluğu özelliğini düşürmüş olarak düşünülebilir.

“Eğitimciler var olan fiziksel ve toplumsal çevreleri nasıl kullanabileceklerini bilmelidirler. Geleneksel eğitim anlayışı bu sorunla yüz yüze kalmadı; bu sorumluluktan sistemli bir şekilde kaçınmasını bildi. Sıralardan ve küçük bir okul bahçesinden oluşan okul ortamının yeterli olduğu varsayıldı. Öğretmenin yerel halkın fiziksel, tarihsel, ekonomik, mesleki vb. koşullarını iyi bilmesi ve bunları eğitimsel kaynaklar olarak kullanması yönünde bir talep yoktu. Bunun aksine, eğitim deneyimle olan zaruri bağlantısı üzerine kurulu bir eğitim sisteminin, eğer kendi prensiplerine sadık kalacaksa, bu konuları sürekli olarak hesaba katması gerekmektedir. Eğitimci üzerindeki bu yük de ilerlemeci eğitimin yürütülmesinin geleneksel sistemin yürütülmesinden çok daha zor olmasının diğer bir sebebidir” (Dewey, 2007, 48–49).

Dewey’in ifade ettiği gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksele göre hem öğretmene hem de öğrencilere daha fazla sorumluluklar yüklemektedir. Bu noktada bu araştırmada da uygulama sonrası öğrencilerin tekrar alışılabilir eğitime dönmeleri onların sorumluluk özelliğinde düşüşe neden olmuş olabilmektedir.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla son test-kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulamanın bitiminden sonra öğretmen adaylarının araştırmacı özelliklerinin geliştiği gözlenmiştir. Öğretmen adayları uygulama esnasında bilgilere hazır araştırmacı tarafından hazırlanan dokümanlardan elde ediyorlardı ancak uygulama sonunda artık bu devam ettirilmediği için öğrenciler bilgiye ulaşmada araştırmacı özelliklerinin kullanma gereği duymuşlardır. Ölçeklere de bu yüzden sonuç böyle yansımış olabilir.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulamadan 21 gün sonra yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği kalıcılık testi olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Geçen zaman sürecinde

gruplar arasında farklılık oluşmamıştır. Genel olarak deney grubunun ortalamaları kontrol grubuna göre yüksek gözlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grupları kalıcılık testinde özelliklerini koruyabildikleri gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulamaya başlamadan önce sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği ön test olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun ortalamaları arasında sadece bir alt boyutta anlamlı farklılık çıkmıştır. Ölçeğin düşünceye saygı alt boyutunda kontrol grubunun deney grubuna göre ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bunun dışındaki bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu durumda deneysel uygulamaya başlamadan önce grupların oluşturulması sırasında kullanılan ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonrasında kullanılmış olan ölçütleri de destekler nitelikte olduğudur.

Deney grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun alt boyutlarındaki ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Düşünceye saygı özelliğinde son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğrenciler görüşme formuna verdiği cevaplarda da nicel verileri destekler görüşlerde bulunmuşlardır.

“Okul dışında arkadaşlarla daha etkili konuşmayı, tartışmayı birbirimizin görüşüne saygı duymayı öğrendik.”(M.B.)

“Okul dışında da kişilere saygı duymayı ve önyargılı olmamayı öğrendim.”(S.B.)

“Öğrencilerin olaylara objektif bakıp bakmadığını iyi analiz edebildiğinizi düşünüyorum. Sınıfta bulunan bütün öğrencilerin derse ya da tartışma etkinliklerine katılıp katılmadığının da iyi gözlemlendiği kanısındayım. Herkes düşüncesini özgürce söyleyebilme imkânı buldu. Bu da demokratik bir sınıf ortamında eğitim görmemizi sağladı.” (A.S.) (Araştırmacıya ilişkin düşünceleri)

“Öğrenci olarak görüşlerimize saygı duyuldu.”(S.B.)

Öğretmen adaylarının da ifade ettiği gibi yapılandırmacı öğrenme ortamları demokratik sınıf ortamlarıdır. Öğretmen adayları da düşüncelerine saygı duyulan demokratik bir sınıf ortamını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aydede ve Kesercioğlu'na (2007) göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler sınıflarda daha çok fikir alışverişinde bulunacakları, daha öğrenci merkezli, bağımsız

çalışabileceği ve ön bilgilerini yeni öğrendikleri bir konuda daha çok kullanabilecekleri bir ortam tercih etmektedirler. Öğretmen adaylarının bağımsız olarak kendi düşüncelerini ifade edebilmeleri için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen programda da daha çok birlikte çalışmaya olanak sağlayan etkinliklere yer verilmiştir.

Deney grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun alt boyutlarından olan birlikte çalışma özelliğinde son test lehine sonuçlar çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenme işbirliklidir. Anlam çoklu perspektiflerle oluşur. Kavramsal gelişme çoklu perspektifleri paylaşarak ve bu perspektiflere cevap olarak içsel sunumlarımızın eş zamanlı olarak değişmesiyle ortaya çıkar. Eğitimin rolü diğerleriyle işbirliği içerisinde olmaktır (Merill, 1992, 102–103). Bülbül ve Nakiboğlu'na (2000) göre yapılandırmacı öğrenmede grup çalışmaları sayesinde birlikte çalışma yeteneklerinin geliştiği, işbirliği yapmayı öğrendikleri, böylece tartışan, konuşan, karşısındakini dinleyen, bir arada çalışmasını bilen bireyler olarak yetişmelerinde gelişmeler olabileceği gözlenmiştir. Bu araştırmada da birlikte çalışmaya olanak veren yöntem ve tekniklerden kullanılmıştır ve sonuçta öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında değişimler meydana gelmiştir. Hançer'e (2006) göre yapılandırmacı öğrenmede öğrenciler açıkça fikirlerini söyleyebilmeli, birbirleri ile grup çalışmaları yapabilmelerine vurgu yapmıştır.

Kontrol grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun alt boyutlarındaki ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bir başka deyişle geleneksel öğretimle ders işlenen grupta sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları geliştirme konusunda sınırlı etki gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulama sonunda sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği son test olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak ön testler göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubu düşünceye saygı alt boyutunda deney grubuna göre puanları daha yüksek çıkmış ve bu gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştı. Buna göre son testte deney grubu bu farkı azaltarak iki grubu puanlar açısından birbirine yakın hale getirmiştir. Gömleksiz (1993) "Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişmeye Etkisi" adlı araştırmasında elde edilen bulgulara göre kubaşık öğrenme yönteminin, gerek öğrenci

başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkin olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarının kalıcılığını ölçmek amacıyla son test-kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulamanın ardından kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eşitlik ve birlikte çalışma alt boyutlarında kalıcılık testinde düşüşler gözlenmiş ve bu sonuçlarda anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adayları uygulama sürecinin ardından ölçeğin değer aralıklarına göre katılım düzeylerine göre eşitlik özelliklerini kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Geleneksel öğretimin öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında kalıcılık göstermediği ve düşüşlere neden olduğu söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra deney grubu öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarının kalıcılığını ölçmek amacıyla son test-kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırıldığında son test-kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu da gösteriyor ki deney grubu öğretmen adayları sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarında kalıcılık sağlamışlardır. Tezci'nin (2003) yaptığı araştırmaya göre de geleneksel öğretim öğrencilerin demokrasi bilincinin gelişmesinde etkili olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna deneysel uygulamadan 21 gün sonra sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği kalıcılık testi olarak uygulanmış ve bulgular karşılaştırıldığında eşitlik alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubu öğretmen adayları uygulama sonunda geçen süre ile birlikte eşitlik özelliğinde deneysel gruba göre düşürmüştür. Yapılandırmacı öğrenme ortamında uygulama süresince öğretmen adaylarına eşit davranılmıştır ve bu etkisini ders sonunda da sürdürmüştür. Ancak geleneksel öğretimde durum böyle değildir. Deney grubunun görüşme formuna verdiği yanıtlarda bu sonucu destekler niteliktedir.

“Uygulamalar boyunca herkese eşit söz hakkı verildi.” (A.A.)

“Bu yöntem sayesinde herkes söz alma hakkı kazanıyor.” (T.B.)

“Görevlerde eşit dağılım yapıldığına inanıyorum.” (S.B.)

Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda yapılandırmacı sınıf ortamında bütün öğrencilere eşit davranıldığı ve herkese söz hakkı verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sonuçlar üzerinde etkisi olduğu düşünülen diğer unsurlar şunlardır:

Deney grubu ile ders yapılan sınıfların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olmaması sıraların sabit olması vb. gibi unsurların uygulayıcı kısıtladığı çeşitli yöntem teknikleri uygulamada zorlanıldığı sınıf dışından getirilen destek malzemelerle öğretimin yapılmaya çalışılması çeşitli sorunlara sebep olmuştur. Buna göre yapılan uygulamanın etkisini düşürme olasılığı dikkate alınmalıdır.

Öğretmen adaylarının, bu uygulamaya kadar daha önce yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla karşı karşıya gelmemeleri araştırmacının gözlemlerine göre onları uygulamada çeşitli zorluklar yaşamalarına sebep olmuştur. Özellikle ilk birkaç hafta öğretmen adayları derse uyum sağlamada problem yaşamışlardır. Uygulama sürecinde Kökdemir'in (2003) geleneksel öğretim yönteminde öğrenci pasif bir konumda, ezberle öğrenmeye dayanan sadece sınavı geçmeye odaklanan öğrenciler farklı uygulamayla karşılaştıklarında tepkiler verirler bulgusuyla bu örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının görüşme formunda sınıf ortamında kendinizi nasıl hissettiniz sorusuna verdikleri yanıtlarda yaşadıkları durumu şu şekilde yansıtmışlardır.

“Başta kendimizi heyecanlı, gergin, rahatsız, pasif hissetsekte birkaç ders sonra; hocamızın desteğiyle bu kötü duyguları yenip ben buradayım, bu grubun bir üyesi de benim diyerek derse aktif halde katılmaya başladık. Bu durumumuzun nedeni bu etkinliklerin bir defaya mahsus olamaması sürekliliğini korumasıydı.”(S.A.)

“Yapılan etkinliklerde ilk hafta çok gergindim. Yapılan son etkinliklerdeyse bütün gerginliğimiz ve heyecanımı, hemen hemen gitti. Derse olan merak ve ilgim şuanda ilk güne oranla bayağı yüksek önümüzdeki derste hangi konuyu işleyeceğimiz ve hangi yöntemi kullanacağımız hocamız açısından bize her hafta belirtildi. Biz de alacağımız rol açısından hep etkin durumdaydık.”(N.Ö.)

“Yani formda adı geçen duyguların hemen hemen hepsini de hissettim. Juri üyesi olduğumda önce rahattım; ancak karar açıklarken gergin oldum biraz. Hemen hemen bütün etkinliklere katılmak istediğimden bayağı etkin olduğumu gördüm. Aynı zamanda kim seçilecek konu bu hafta ne olacak diye meraklı oluyordum. Yorum yapanlarda konu hakkında az çok bilgi sahibi olduğum için rahat oluyordum. Neden öğrenci psikolojisi derim. Konular hemen hemen her zaman araştırarak gelirdim.

Kalkarım kalkmam diye ister istemez merak heyecan gerginlik gibi hislere kapılıyordum. Ama sonra çok eğlenceli olarak geçti ve daha fazla kalıcı oldu” (S.K.)

“Kendimi derslerde heyecanlı ve gergin hissettim, nedeninin ortaokuldan gelen anlatma psikolojisi olduğunu düşünüyorum. Hoca maalesef psikolojimizi fazlasıyla bozmuştu.” (Z.K.)

“İlk başta bayağı heyecanlanıyordum, ders hakkında neler diyebilirim onu düşünüyordum ve heyecanımı yenip daha etkili olmaya çalıştım ve kendimi artık ifade etmede daha rahat hissediyorum.” (M.B.)

“Daha çok meraklı ve girişken; çünkü hem ders içi hem de ders dışı hocamızın müdahaleleri beni meraklı ve girişken olmaya itti. Bir yerde buna mecbur kaldık. Bir mecburiyetin bu kadar çok şey kazandıracığını hiç düşünemezdim ayrıca sınıf içindeki rahatlatıcı tavırlarınız bize kolay düşünme ve düşüncelerimizi açıkça ifade etme gibi imkânlar verdi.” (D.O.)

Öğretmen adaylarının da görüşlerinde görüldüğü gibi uygulamaların birkaç haftası onların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uyum sağlamalarıyla geçti. Zaten belirlenen sürenin kısa olması ve bu uyum süresinin de uzaması nedeniyle uygulamaları olumsuz etkilemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri, araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğretim programı uygulanırken, uygulama sürenin uzatılması yansıtıcı düşünmenin gelişimi için daha uygun olabilir.
2. Yapılandırmacı öğrenmede yaparak yaşayarak öğrenme etkin olduğu için öğretim programı bunları dikkate alacak şekilde oluşturulmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında geçmişte yaşadıkları geleneksel öğretimin olumsuzlarını silmek için en azından derslerde soru

cevap vb. birkaç teknik/ yöntem birleştirilerek öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan verilebilir.

4. Dersler sadece bilişsel alana odaklanmamalı, öğrencilerin duyuşsal alanları da derslerde dikkate alınmalıdır.
5. Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adayları, derste aktif rol almaktan kaçınarak, sorumluluk yüklenmek istememektedirler. Bunun sebebi alıştıkları geleneksel olarak kullanılan öğretmen merkezli öğretimdir. Ancak geçen süreçle birlikte öğrenci merkezli öğretime uyum sağlayabilmişlerdir. Bundan dolayı öğrenciyi aktif konuma getiren yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı öğretmen yetiştiren fakültelerde kullanılabilir.
2. Yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlar gibi gelişimi zaman isteyen özelliklerin belirlenmesi ve oluşan gelişimin etkin gözlenebilmesi için yapılan araştırmalar uzun bir sürece yayılabilir.
3. Yapılandırıcı öğrenme, sadece öğretmen yetiştiren fakültelerde değil, diğer fakültelerde de kullanılabilir.
4. Yapılandırıcı öğretim programının yanı sıra öğretim ortamı ve öğretmenlerde araştırmaya dahil edilerek yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlara etkisi incelenebilir.
5. Araştırmaya dahil olan adaylar yapılandırıcılık hakkında bilgi sahibi değillerdi. Araştırmaya dahil olan kişilere yapılandırıcılık detaylı bir şekilde tanıtıldıktan sonra düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2006)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altun, S. ve Büyükduman, F. İ. (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 9-30.
- Anton, J. P ve Canevi, F. P. (2007). *The Republic Educational Reform And Dewey (Cumhuriyet, Eğitim Reformu Ve Dewey)*. İstanbul: Creative Yayıncılık.
- Arslan, B. (2005). “Yansıtıcı Öğretimin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara University Journal or Faculty Of Educational Sciences*, 70(1), 41-61.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 12, 47–55.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50–53.
- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Program Geliştirme Ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Karşılaştırılması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi S. B. E. 1 (2)*, 19-28.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu T. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Elazığ.

- Aydın, Hasan. Yapılandırmacı Yaklaşımda Doğruluk, Gerçeklik ve Bilim Eğitimi, [Online] <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=313> adresinden 10 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Bednar, A. K. , Cunningham, D. , Duffy, T. M. ve Perry J. D, Theory into practice: How do we link? T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.) *Constructivism And The Technology Of Instruction A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beetham, D. ve Boyle, K. (2005). *Demokrasinin Temelleri: 80 Soru 80 Cevap*. (Çev. A. Z. Kopuzlu). Ankara: Adres Yayınları.
- Bettencourt, A. (1993). *The Construction Of Knowledge: A Radical Constructivist View*, K. Tobbin (Ed.) *The Practice of Constructivism in Science Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayıncılık.
- Çepni, S., Akdeniz, A. R. ve Keser, Ö. F. (2000). *Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi*. Fırat Üniversitesi 19. Fizik Kongresi, Elazığ.
- Çınar, O. Teyfur, E. Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7(11), 47–64.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, S. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri, E. Karadağ ve T. Korkmaz (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı "1–5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle"* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Health & Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim Eğitim Felsefesine Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim* (Çev. S. Akıllı). Ankara: Odtü Yayıncılık.

- Duffy, T. M. ve Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology, T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.) *Constructivism And The Technology Of Instruction A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durmuş, S. (2001). Matematik Eğitime Oluşturmacı Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 93–107.
- Erdem, E. (2001). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, İ. Kanlı, U. ve Tan, M. (2007). Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 191-209.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (4), Article 20.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Ertürk, S. (1993). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Demokrasi klasikleri.
- Feixas, G., Procter, H. G. ve Neimeyer, G. J. (1993). Convergent lines of assessment: systemic and constructivist contributions, G. J. Neimeyer (Ed.) *Constructivist Assessment*. USA: Sage Pub.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-53.

- Glaserfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism, P. Watzlawick (Ed.) *The Invented Reality*, New York.
- Glaserfeld, E. (1989). *Constructivism In Education*, T. Husen, ve, T. N. Postlethwaite (Ed.) The International Encyclopedia of Education. Supplement, 1, Oxford/ Newyork: Pergamon Pres.
- Glaserfeld, E. (1995). A Constructivist Approach To Teaching, P. L. Steffe ve J. Gale(Ed.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gömlüksiz, M. (1988). “*Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (1990). Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(3), 79–96.
- Gömlüksiz, M. (1993). “*Kubaşık Öğrenme Yöntemiyle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*”. Yayınlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Graffam, B. (2003). *Constructivism and Understanding : Implamenting The Teaching for Understanding Framework*. The Journal of Secondary Gifted Education, 15(1), 13-22.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, K. (2008). “*Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (1), Article 19.

- Hançer, A. H. (2006). Yapılandırmacı Fen Eğitimi Yaklaşımının Öğrencilerin Öğrenmelerini Geliştirmesi. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (2), 181- 188.
- Hullfish, H. G. ve Smith, P. G. (1961). *Reflective Thinking: The Method Of Education*. New York: Dodd, Mead& Company
- İlleez, M. (2006). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen bilgisi ve Kimya Dersi Kitaplarındaki Görsel Öğeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126.
- Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 155–169.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış, E. Karadağ ve T. Korkmaz(Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı “1-5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle”*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikleri*, Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kesal, F. (2003). “*An Investigation On Constructivist Classroom Characteristics İn Elt Methodology II Courses*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 8–22.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı, B. Yeşilyaprak (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kökdemir, D. (2003). “*Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*”, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, B. Yeşilyaprak(Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam Ve Dil*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık
- Lampert, M. (2003). Teaching About Thinking And Thinking About Teaching, Revisited, V. Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Philadelphia: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Inc.
- Li, X. Ve Lal, S. (2005). Critical Reflective Thinking Through Service-Learning: Reconstructing Culture Through A Multicultural Autobiographical Method. *The International Journal Of Intercultural Education*. 16(3), 217-234.
- Lim, E. S, Cheng, C. W. P, Lam, M. S. ve Ngan, S. F. (2003). Developing Reflective and Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education. *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72.
- Marra, K.S, Holmes, J. H, Pula, J. J. (2003). Training Promotes Reflective Thinking in Pre-Service Teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*.
- Mayer- Smith, J. A. ve Mitchell, I. J. (2003). Teaching About Constructivism: Using Approaches Informed By Constructivism, V. Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Philadelphia: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Inc.
- MEB. (2007). <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 21 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Merrill, M. D. (1992). Constructivism and instructional design, T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.) *Constructivism And The Technology Of Instruction A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mısır, Z. E. ve Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Koşullar, E. Karadağ, ve T. Korkmaz(Ed.) *Kuramdan Uygulamaya*

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı “1–5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle” Ankara: Kök Yayıncılık.

- Nakiboğlu, C. ve Bülbül, B. (2000). Orta Öğretim Kimya Derslerinde Yapısalcı (Constructivist) Öğrenme Kuramı Çerçevesinde “Çekirdek Kimyası” Ünitesinin Öğretimi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 76-87.
- Neimeyer, G. J. ve Neimeyer, R. A. (1993). Defining the boundaries of constructivist assessment, G. J. Neimeyer(Ed.) *Constructivist Assessment*. USA: Sage Pub.
- Norton, J. L. (1996). Locus Of Control And Reflective Thinking İn Preservice Teachers. *Education*,117,3.
- Null, W. J. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Pratical Perspectives on a Popular Advocacy. *The Educational Forum*, 68. 180-188.
- Özdemir, D. (2006). “*Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, B. (2007). “*Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özkan, B. (2001). “*Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği*”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkul, A. E., Mutlu, M. E. ve Öztürk, C. (2003). *İnternete dayalı eğitimde oluşturmacı yaklaşım deneyimi*. Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara. 21–23 Mayıs.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri Ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,3(1), Art.14.
- Paul, R. ve Elder, L. (2008). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*. (Çev. M. B. Fidan). www.criticalthinking.org adresinden 24 Temmuz 2008 tarihinde indirilmiştir.

- Perkins, D. (2006). The many faces of Constructivism. *Kristen Downs Educ* 6835.91.
- Reed, J. ve Koliba, C. (2003). *Understanding Reflection*.
http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/understanding.html
 adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers Collage Record*, 104(4). 842-866.
- Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (2001). *Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist*, CRLT Technical Report No. 16-01. Indiana University.
- Saygın, Ö. Atılboz, N. G. ve Salman, S. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1). 51-64.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. United States of America; Basic Books.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2) Aralık. 429-440.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (yande) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3). 733-740.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susam, E. (2006). “*Lise1 Kimya Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi*”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tanırılı, H. (2007). “*Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Tanrıverdi, B.Apak, Ö. ve Özata, E. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Anlayışlarının Yapılandırmacı Öğretmen Anlayışına Uygunluğu*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 16. Eğitim Bilimleri Kongresi; Tokat.
- TDK. (1988). *Türkçe Sözlük*, 1. Ankara.
- Terhart, E. (2003). Constructivism And Teaching: A New Paradigm In General Didactics? *J. Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tezci, E. (2003). Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), Article 19.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *TOJET*, 2(1), Article(parça) 8.
- Tobbin, K. ve Tippins. (1993). Constructivism As A Reference For Teaching And Learning, K. Tobbin (Ed.) *The Practice of Constructivism in Science Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers.
- Uib, (2007). http://www.uib.no/People/sinia/CSCL/HMM_Constructivism.htm (17 Aralık 2007'de indirildi).
- Uşun, S. (2007). Yapılandırmacı Program Geliştirme Süreçlerinde Eğitim Durumu Düzenleme Öğeleri ve İlkeleri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 16. *Eğitim Bilimleri Kongresi*; Tokat.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ülken yayınları.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünver, G. (2005). Yansıtıcı Düşünme, Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 188-195.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

- Wertsch, J. V. ve Toma, C. (1995). *Discourse And Learning In A Classroom: A Social Cultural Approach*, P. L. Steffe ve J.Gale (Ed.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning*. Australia: Eleanor curtain publishing.
- Winitzky, N. ve Kauchak, D. (2003). *Constructivism İn Teacher Education Applying Cognitive Theory To Teacher Learning*, V. Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Philadelphia: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Inc.
- Yanpar- Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465–466.
- Yapıcı, M. (2006). Cumhuriyet Demokrasi ve Eğitim. *Üniversite ve Toplum*, 6(1).
<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=259> adresinden 10 Aralık 2007’de indirilmiştir.
- Yenilmez, K. Ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2006). “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yorulmaz, M. (2006). “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yörükoğlu, A. (1988). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Yuen, K. Ve Hau, K. (2006). Constructivist teaching and teacher-centred teaching: a comparison of students' learning in a university course. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(3), 279-290.
- Yurdakul, B. (2004). “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları”, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırıcılık, Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- Zembat, İ. Ö. (2007). Yansıma Dönüşümü, Doğrudan Öğretim ve Yapılandırıcılığın Temel Bileşenleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 195–213.

EKLER

	Sayfa
1. İzin Belgesi	137
2. Ders Planları.....	138
2.1.Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Ders Planı 1.....	138
2.2. Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Ders Planı 2.....	144
2.3.Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Ders Planı 3.....	148
2.4.Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Ders Planı 4.....	153
3. Uygulama Fotoğrafları.....	158
3.1.Deney grubu Münazara Uygulamasına İlişkin Görüntü	158
3.2. Deney Grubu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Uygulamasına İlişkin Görüntü	158
3.3.Kontrol Grubu Ölçek Uygulamasına ilişkin Görüntü.....	159
3.4.Deney Grubu Ölçek Uygulamasına İlişkin Görüntü.....	159
4. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	160
5. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumlar Ölçeği.....	161
6. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Tutum Ölçeği	162
7. Görüşme Formu	164
8. Nitel Çözümlemede NVivo7 Ekran Örnekleri.....	165
8.1. Verilerin Doküman Haline Getirilmesi.....	165
8.2. Verilere Göre Temaların Oluşturulması	166
8.3. Doküman İçerikleri	166
8.4. Temalara Göre Modelleme	167



T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ

SAYI :B.30.2.FIR.0.70.00.00/510-306- 2480
KONU : Seda KERİMGİL

11/03/2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06/03/2008 tarih ve 606 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seda KERİMGİL'in, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Bir Öğretim Programının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerine ve Demokratik Tutumlarına Etkisi" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği ölçeğin, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet Hamdi MUZ
Rektör

DERS PLANLARI

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI DERS PLANI-1

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

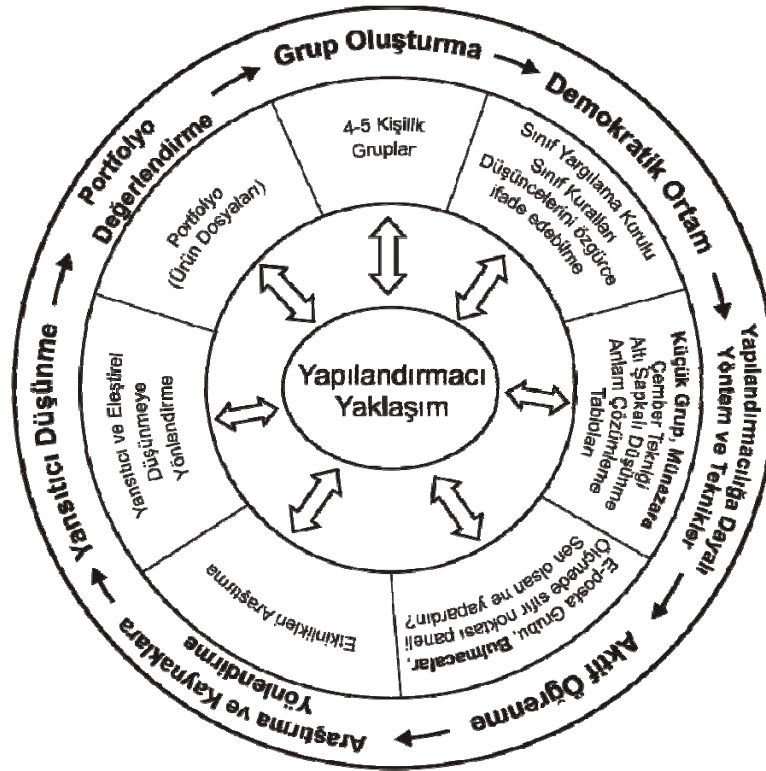
Dersin Adı: Ölçme ve Değerlendirme

Bölüm-Sınıf: Lisans (BÖTE) 2.sınıf

Konu: Ölçmenin Temel Kavramları

Süre: 3 saat 2007–2008 Bahar Çarşamba 09.15–12.00

Öğrenme- Öğretme Strateji ve Yöntemi: Yapılandırmacılık



Kaynak Kitaplar: Eğitimde Ölçme Değerlendirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları, ölçme ve değerlendirme, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine algıları

Araç- Gereçler: Öğrencilerle birlikte belirlenen araç gereçler;

Bilgisayar, tepegöz, kaynak kitaplar, projektör, öğrenci çalışmaları, Powerpoint sunumlar

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ: Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlara göre belirlenen konular:

1. Ölçmenin Önemi ve Ölçmeye Genel Bakış.
2. Ölçmenin Tanımı.
3. Ölçmenin Türleri ve Kullanıldığı Yerler.
4. Ölçmede Kullanılan Araç ve Ölçekler.
5. Ölçme Düzeyleri ve Ölçekler.
6. Ölçme ilgili bazı öneriler ve dikkat edilmesi gerekenler.
7. Değerlendirme
8. Değerlendirmede kullanılan ölçütler

ANA NOKTA

Yaşamın her anında bireyler, ölçme kavramlarıyla karşı karşıyadır. Bu ölçekleri amaçlara göre doğru belirleme.

YARDIMCI NOKTALAR

Ölçme kavramını, ölçme türlerini ve ölçekleri anlama.

KAZANIMLAR

Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlar şunlardır;

1. Karşılıklı görüş alışverişinde bulunur
2. Her türlü eleştiriye açık olur
3. Özgürlükçü demokratik yaşamın sürekliliği için yapılan faaliyetlere kendini verir
4. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kendini yargılamada kararlıdır
5. Sınıf ortamında yaptıkları çalışmalarında hem kendini hem de birbirlerini değerlendirir
6. Birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyar
7. Herkes düşüncesini rahatlıkla dile getirir
8. Yapılan etkinliklerde farklı fikirlere açıktır
9. Herkes düşüncesini dile getirir
10. Dersin eğitim öğretim kurallarını bilir
11. Demokratik ilkelere uyar

12. Sosyal bir öğrenme çevresi oluşturur
13. Ölçmenin önemini bilir
14. Önemini sorgulayabilir
15. Ölçme ile ilgili kavramları bilir
16. Ölçmenin türleri ilgili kavramları bilir
17. Ölçmenin türlerini gerçek hayatta kullanır
18. Değerlendirme kavramını bilir
19. Değerlendirmede kullanılan ölçütleri bilir
20. Öğrenme yaşantıları sonrasında yaptıkları çalışmaları, kazanımları ve çıktıları dayanaklarıyla değerlendirir
21. Ölçme türlerine ilişkin sınıf ortamına örnek getirir

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME

Öğretmen aşağıdaki etkinlikleri yapar:

Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak, duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için ölçmenin hayatımızdaki önemini vurgulayan beş dakikalık kısa bir sunu izlettirilir. Sunuda yer alan öğrencileri düşünmeye yönlendirici sorulara cevap aranır. Öğrencilerin birbirinin cevaplarına müdahale etmesi engellenir. Karşılıklı fikir alışverişi sağlamaları gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin konuyla ilgili neler bildikleri ortaya çıkarılır (5 dk).

2. GÜDÜLEME

Doğru ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırsak öğrencilerimizin hakkını korumuş oluruz. Bu durumda öğretmenlerin huzurlu olmasına yardımcı olur.

3. GÖZDEN GEÇİRME

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili düşüncelerini yeni düşüncelerle şekillendirme.

4. DERSE GEÇİŞ

Öğrencilerle birlikte dersin nasıl işleneceğine karar verme. Dönem sürecinde sınıfta uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte belirleme, sadece bu ders için sınıf temsilcisini

kapalı oy sistemiyle belirleme ve dönem içinde derste kullanılacak araç- gereçleri belirleme. “Belirlenen öğrenciyi düşünmeyi yönlendirici soru slayt ve resimlerinden başlanılacağına” denmesi.

Aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapma:

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

SORULAR VE ETKİNLİKLER

Gösterilen bir dizi ölçme araçları ile ilgili öğrencilerin görüşlerini alma. Bu ölçme araçlarının hayatımızdaki yerini konuşma en az 10 öğrenciyi konuşturma. Bu ölçme araçları olmasıydı hayatımızı nasıl devam ettirirdik? Sınıfa sorular yönlendirilir. Söz hakkı almak isteyenlere söz hakkı önceliği verilir. Hiçbir soruda yorum yapmayarak, öğrencilerin cevap vermeleri için cesaretlendirme. Bu ölçme araçları ile yaptığımız ölçümler doğru mu? Yanıtlar üzerinde tartışma açılır. Öğrencilerin görüşleri alınır. Cisimleri ölçerken genelde adet, kg, uzunluk, kalınlık, hacim ve benzeri geliştirilen ölçeklerle ölçülür. Bazı şeyleri ölçerken kendi içinde bir ölçek oluşturulmak zorunda kalınır. Bunun en açık örneğini performans ölçmede görülür. Öğrencilerle birlikte ölçmenin tanımını yapma. Hayatta birçok şey ölçerek elde edilir. Ölçmeden değerlendirmek yanlıştır, eksikliklidir ve bilgisizliktir. Bu durumla ilgili çeşitli güzel sözler örnek verilir. Aşağıda örnekleri verilmiştir.

Bu konuda **Robert H. ROSEN** şöyle der:

“Açık, ölçülebilir hedefler başarının göstergeleridir. Yüksek performanslı kuruluşlarda ölçüm bir yaşam biçimidir. Ve lider bu ölçümleri yüksek performanslı sonuçlara bağlamalıdır. Şeyleri ölçmek yetmez; doğru şeyleri ölçmelisiniz.”

Ölçtükten sonra değerlendirmeyi doğru yapıyor musunuz? Değerlendirme nedir? Öğrencilerle birlikte çeşitli tanımlamalar yapılır. Amaç, öğrencinin ne öğrendiğini ortaya koymaktır. Gelişimsel özelliği vardır. Öğrencilerin gelişimini ve ilerlemesini sağlar. Öğrenci çabalarını gösteren güçlü kanıtlar verir.

Değerlendirmede kullanılan ölçütler nelerdir? Öğrencilere konu ile ilgili tanımlamalar bilgisi verilir. Öğrencilere alt boyutları tanıtıldıktan sonra bu bilgiler doğrultusunda değerlendirmede kullanılan ölçütler nelerdir? Sorusu ile ilgili öğrencilere küçük grup tartışması yaptırılır.

Küçük grup Tartışmasının Sunulması:

Kullanılan ölçütlerdeki alt boyut sayısı altıdır. Sınıf mevcudu ve süre dikkate alınarak küçük grup tartışmalarından grup 44 uygulanır. Her grup dört kişiden oluşmaktadır. Her gruba konuyu dört dakikalık fısıltı ile (düşük bir sesle) aralarında tartışılır. Süreye göre gruplara söz hakkı verilir. Bu uygulamada her grup konunun bir alt boyutunu tartışır. Yani dört grup farklı bir alt boyutu tartışmaktadır. Bu boyutları seçme hakkı öğrenciye verilir. Seçimde uzlaşma sağlanamazsa kura yöntemine gidilir. Uygun gruplar oluşturulmaları sağlanır. Geri kalan öğrenciler gözlemleyici konumundadır. Tartışmayı izledikten sonra diğer öğrencilerle birlikte ise demokratik bir şekilde herkesin fikri alınarak küçük grup tartışması tekniği değerlendirme ölçeği sınıfta uygulanarak öğrencilerin dolaylı ölçme aracını bire bir kullanmaları sağlanır. Tüm öğrencilerin etkinliğe katılımı sağlanır.

Küçük Grup Tartışması Tekniği Değerlendirme Ölçeği

Değerlendirme Ölçütleri		3- İyi uygulandı 2-Kısmen uygulandı 1-Hiç Uygulanmadı		
Nitelikler		3	2	1
1.	Tartışma için uygun bir konu seçilmesi			
2.	Kurallara uygun grup oluşturulması			
3.	Grup üyelerinin oturma düzeninin uygunluğu			
4.	Liderin tartışma öncesi konu ile ilgili bir giriş konuşması yapması			
5.	Gruplara çalışma biçiminin (süre, nasıl sunacaklar vb.) açıklanması			
6.	Grupların belirtilen sürede hazırlık yapması			
7.	Her grubun belirtilen sürede sunusunu yapması			
8.	Liderin genel bir sonuç konuşması yapması			
9.	Tartışmanın amacına ulaşması			
10.	Tekniğin genel anlamda uygulanışı			
Toplam				
Genel Toplam				
Değerlendirme	10,0-16,0 Hiç uygulanmadı 17,0-23,0 Kısmen Uygulandı 24,0-30,0 İyi Uygulandı			

Değerlendirme ölçütlerine göre iki genel değerlendirme ortaya çıkmaktadır. Bağıl ve Mutlak değerlendirme. Mutlak değerlendirmede öğrencinin mutlak başarı değeri kestirilir. Öğretmenin kanısına, programın hedeflerine dayanan iki ölçütle yapılan değerlendirmelerdir. Bağıl değerlendirmede ise öğrenci başarısı başka bir değişkenle kıyaslanarak not takdir edilir.

Münazara tekniği kullanılacaktır. Bu iki farklı değerlendirme için sınıfta altışar kişilik iki grup oluşturulacak. Öğrencilerin isteğine göre gruplar oluşturulacak. beşer kişilik bir jüri belirlenecek. Bir lider belirlenecek. Her öğrenciye ikişer dakikalık süre verilecek. Ancak konuşma sırası yoktur. Gruplar kendi savlarını savunacaklar. İlk konuşacak grup kura ile belirlenir. Sınıfta bu öğrencilerin dışındakiler gözlemci konumundadır. İzleyiciler beğendiği görüşleri alkışlayarak jüriyi etkilemeye çalışabilirler. Konuşmalar bitince jüri üyeleri değerlendirme yaparlar.

Değerlendirme ölçütleri:

Görüşü savunmada tutarlılık,

Örneklerle açıklama, inandırıcılık,

Yapılan hazırlık,

Süre kullanımı.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Ölçme değerlendirme yaşamımızın her anında vardır. Önemli olan belirlenen amaca yönelik doğru ölçeği kullanarak güvenilir doğru bir değerlendirme yapmadır.

Tekrar Güdüleme: Sizde ilerde sınıf ortamınızda bu ölçme araçlarını kullanarak adil bir ölçme değerlendirme yapabilirsiniz. **“Bilgelik bundan sonra ne yapacağını bilmektir, beceri bunun nasıl yapılacağını bilmektir, erdem ise bunu yapmaktır.”**

Sonuç olarak, hayatta bir şeylere karar verirken, yaparken ölçüp tartarsak daima doğruyu, iyiyi, faydalı olanı seçme ve yapma şansımız fazlalaşır. Doğruyu ve iyiyi yaparak kendimizi geliştirir, etrafımıza faydalı olur ve sevilen, doğru bir kişi oluruz. Bu da yaşamımızda bizi başarıya ve mutluluğa doğru götürür.

Kapanış: Ölçme ve değerlendirme eğitim- öğretimde ve yaşam sürecinde neden bu kadar önemlidir

E. DEĞERLENDİRME

Sınıfta öğrencilerle önceden belirlenen tarafsız bir sınıf ortamında bir değerlendirme komitesi oluşturulur. Bu komite, karşılıklı fikir alış verişleri sonunda neler yapacaklarını kararlaştırarak her grup yapacakları görevi dikkate alarak ölçütler belirler. Öğrenme süreci gözlemlenir. Her grup yaptıklarını sınıf ortamında paylaşarak,

ölçütlerden yola çıkarak puanlama yapılır. Bu öğrencilerin bireysel değerlendirmesine olanak sağlar. Burada öğrenciler süreçte neler yaşadıklarını, karşılaştıkları sorunları ve geliştirdikleri çözüm yollarını ve gelecek derse yönelik neler yapabileceklerini açıklarlar. İşlenen konu ile ilgili bulmacalar dağıtılır. Öğrencilerle öğretmen tüm bu süreçte her aşamada onlarla birlikte çalışarak onlara yön gösterir.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI DERS PLANI-2

A. BİÇİMSEL BÖLÜ

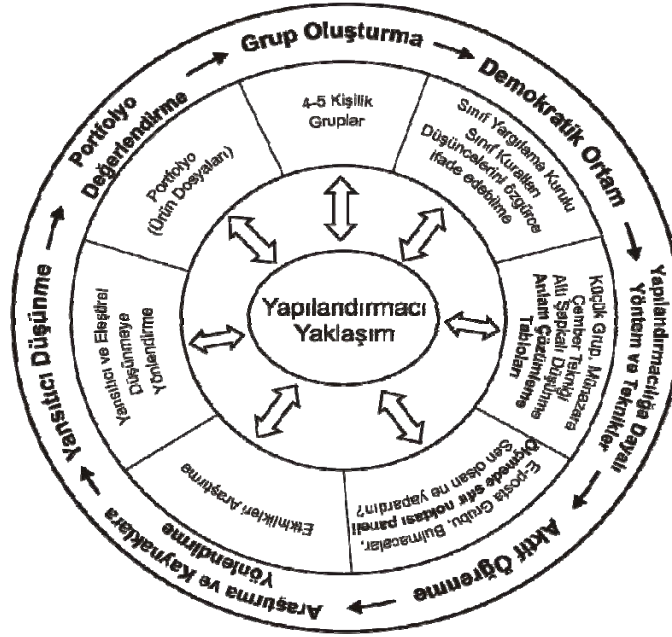
Dersin Adı: Ölçme ve Değerlendirme

Bölüm-Sınıf: Lisans (BÖTE) 2.sınıf

Konu: Ölçmede sıfır noktası, Ölçek türleri, Ölçme hataları

Süre: 3 saat 2007–2008 Bahar Çarşamba 09.15–12.00

Öğrenme- Öğretme Strateji ve Yöntemi: Yapılandırmacılık



Kaynak Kitaplar: Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları, ölçme ve değerlendirme, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine algıları, eğitimde sıfır noktası ile ilgili gazete ve dergi haberleri

Araç- Gereçler: Öğrencilerle birlikte belirlenen araç gereçler;

Bilgisayar, tepegöz, kaynak kitaplar, projektör, öğrenci çalışmaları

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ: Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlara göre belirlenen konular.

1. Ölçmede Sıfır Noktası
2. Ölçek türleri
 - Sınıflama Ölçeği
 - Sıralama Ölçeği
 - Eşit Aralıklı Ölçek
 - Eşit Oranlı Ölçek
3. Ölçme Hataları
 - Sabit Hata
 - Sistemik Hata
 - Tesadüfî Hata

ANA NOKTA

Ölçme açısından sıfır kavramı. Yaptığımız ölçmelerde yapılabilen hatalar. Yaşamımızda kullanılan ölçme türleri.

YARDIMCI NOKTALAR

Ölçme türlerinin önemini yaşamımızda fark edelim.

KAZANIMLAR

Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlar:

1. Karşılıklı görüş alışverişinde bulunur,
2. Her türlü eleştiriye açık olur,
3. Özgürlükçü demokratik yaşamın sürekliliği için yapılan faaliyetlere kendini verir,
4. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kendini yargılamada kararlıdır,
5. Sınıf ortamında yaptıkları çalışmalarında hem kendini hem de birbirlerini değerlendirir,
6. Birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyar,
7. Herkes düşüncesini rahatlıkla dile getirir,
8. Yapılan etkinliklerde farklı fikirlere açıktır,

9. Herkes düşüncesini dile getirir,
10. Dersin eğitim öğretim kurallarını bilir,
11. Demokratik ilkelere uyar,
12. Sosyal bir öğrenme çevresi oluşturur,
13. Ölçmede sıfır noktasının öneminin farkına varır,
14. Ölçek türlerini bilir,
15. Ölçme hatalarını bilir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME

Öğretmen aşağıdaki etkinlikleri yapar:

Doğru ölçmek, ticaretle, ilmî araştırmalarda, sanayide ve standardizasyonda çok önemlidir. Hiç kimse eksik bir ürün satın almak istemez. Manifaturacıdan bir metre diye alınan kumaşın eve gelindiğinde bir metreden kısa çıkması kimi üzmez ki! Öğrencilerinden hak ettikleri notların daha altında almaları onları üzer. Ölçmede kullanılan ölçmelerin hatalardan arınık olmasına dikkat edilmelidir.

2. GÜDÜLEME

Öğrencilere uygulayacağımız ölçek türlerini bilmemiz ve uygulayacağımız ölçeğin hatalarda arınıklığını bilmemiz güvenli ve geçerli bir ölçüm yapmamızı sağlayacaktır.

3. GÖZDEN GEÇİRME

Ölçmede sıfır noktası ile ilgili düşüncelerini yeni düşüncelerle şekillendirme.

4. DERSE GEÇİŞ

Daha önceden hazırlanmaları istenen 5 kişilik gruba hazırlanmaları için süre verilir. Sınıf panel tekniğini uygulamaya hazır hale getirilir. Panel tekniği hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra dersin panel tekniği ile işlenmesine geçilir.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

ÖLÇMEDE SIFIR NOKTASI PANELİ

Daha önceden belirlenen grup ve belirlenen konu üzerinde çalışmaları istenen öğrenciler 5 kişiden oluşmaktadır. Panelistlerden biri lider konumundadır. Panelistler sınıfın görebileceği bir konumda ve ortada lider bulunacak şekilde oturturlar. Öğrencilerin diğer gruplara sunacağı konu ölçmede sıfır noktasıdır. Konu ile ilgili kısa bir bilgi:

Madde I. Ölçmede Sıfır Noktası

Ölçme açısından sıfır önemlidir. İki tür sıfır noktası vardır.

1. İzafi/keyfi/itibari sıfır: Kopya çeken öğrenciye, hastalığından dolayı boş kağıt veren öğrenciye verilen sıfırdır.
2. Mutlak/doğal/gerçek sıfır: Örneğin, öğretmen sınıfa gelir, sınıf boştur ve gerçekten öğrenci yoktur.

Öğrencilerden panelde yazılı metne bağlı kalmamaları istenilir. Gruptaki her öğrenciye 3'er dakikalık konuşma süresi verilir. Böylece gruptaki her öğrenciye eşit zaman verilir. Konuşmacıların konuşmaları bittikten sonra sınıfın soru sormaları için süre verilir. Gözlemcilerin sorularına panelistlerin cevap vermeleri sağlanır.

Ölçek türleri için öğrencilerle fikir alışverişi yapıp, oluşturulan ölçek türleri yazılıp ve kısa tanımlamaları yapılır. Tahtada bir kısma ölçek türleri yazılır. Diğer tarafa ise öğrencilerden bunlara örnek vermeleri istenir. Öğrencilerin verdiği örnekler tür ayırımı yapılmaksızın alt alta tahtaya yazılır. Yani böylece tahtada anlam çözümleme tabloları oluşturulur. Sınıftaki öğrencilere verdikleri örnekleri tabloda uygun gelen türe eşleştirmeleri istenir. Yanlış yapan öğrenciler için herhangi bir yaptırım uygulanmaz. Doğruyu buldurmak için düşünmeye yönlendirici sorular sorulur. Bu sayede doğruya bulmasına yardımcı olunur. Bu ölçek türlerine örnek olması için sınıf ortamına getirilen ölçek türleri sınıftaki öğrencilere gösterilir.

Ölçme hataları, ölçen kişiden, ölçme koşullarından veya ölçme aracından kaynaklanabilir. Ölçme hatalarını anlatırken beyin fırtınası tekniği kullanılır. Beyin fırtınasının konusu ölçme hatalarıdır. Öğrencilere konu sunulur ve görüşleri alınmaya başlanır. Her öğrencinin görüş bildirme süresi 15 sn ile sınırlandırılır. Her görüş tahtaya

yazılır. Yazım için bir öğrenci görevlendirilir. Bu öğrencinin de görüş bildirme hakkı vardır. Konuşmacılara müdahale edilmesi engellenir. Konuşmacılar eleştirilmez. Her konuşmacıya bir öneri veya görüş bildirme hakkı verilir. Pas geçme hakkı öğrencilere verilir. Ortaya çıkan görüşlerle ilgili öğretmen önderliğinde tartışma ortamı oluşturulur. Öğretmen sonuç olarak genel bir değerlendirme yapar.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Sıfır noktası ölçme için önemlidir. Ölçme yaparken hatalardan arınık olmasına dikkat etmemiz gerekir çünkü yaptığımız ölçümün güvenilirliği ve geçerliliği için bu oldukça önemlidir.

Tekrar Güdüleme: Kullanacağımız ölçme türünü amaca göre doğru belerseniz ve belirlediğiniz aracıda ölçme hatalarından en az derecede etkilenir hale getirirseniz yapacağımız ölçümde başarıya ulaşacaksınız.

Kapanış: Ölçmede sıfır noktası ve Ölçmede hatalardan arınıklık neden önemlidir?

E. DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin sunuları, katkıları değerlendirilir. Öğrencilere dönem sonu teslim etmeleri gereken portfolyo (ürün seçki dosyaları) hazırlamaları istenir. Bu dosyanın içinde bulunması gerekenler öğretmen tarafından öğrencilere duyurulur. Sınıf yargılama kurulu ile birlikte iki dışardan gözlemci tarafından dosyalar incelenip değerlendirmeler yapılacaktır. Öğrenme süreci gözlemlenir. Burada öğrenciler süreçte neler yaşadıklarını, karşılaştıkları sorunları ve geliştirdikleri çözüm yollarını ve gelecek derse yönelik neler yapabileceklerini açıklarlar. Öğrencilerle öğretmen tüm bu süreçte her aşamada onlarla birlikte çalışarak onlara yön gösterir.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI DERS PLANI-3

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

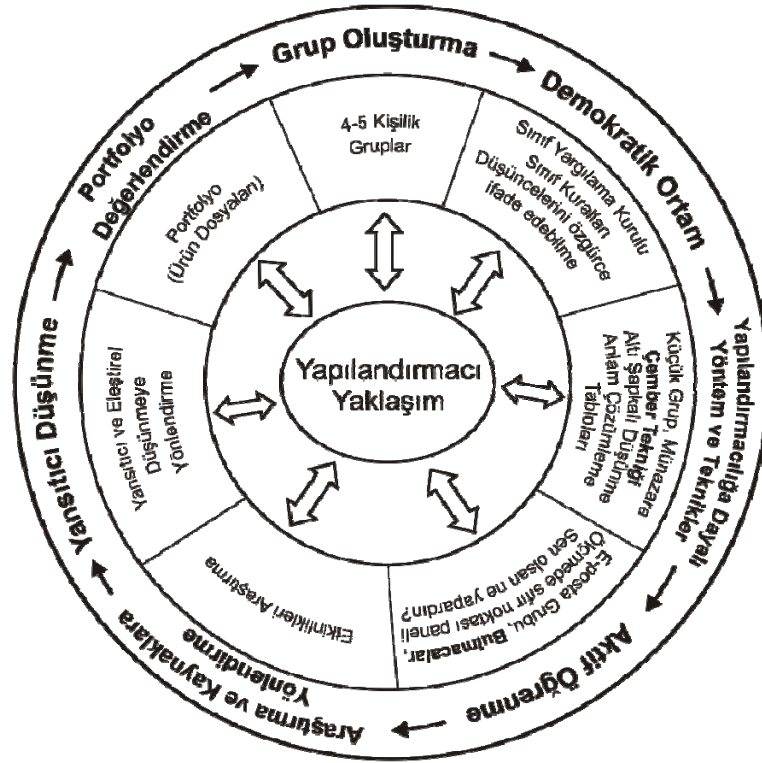
Dersin Adı: Ölçme ve Değerlendirme

Bölüm-Sınıf: Lisans (BÖTE) 2.sınıf

Konu: Ölçme ve Değerlendirmenin önemli özellikleri

Süre: 3 saat 2007–2008 Bahar Çarşamba 09.15–12.00

Öğrenme- Öğretme Strateji ve Yöntemi: Yapılandırmacılık



Kaynak Kitaplar: Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları

Araç- Gereçler: Öğrencilerle birlikte belirlenen araç gereçler;

Bilgisayar, tepegöz, kaynak kitaplar, projektör, öğrenci çalışmaları

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ: Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlara göre belirlenen konular.

1. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemli Özellikleri
 - Güvenirlilik
 - Geçerlik
 - Kullanışlılık
2. Güvenirliliği gösteren ipuçları
3. Geçerliliği gösteren ipuçları
4. Geçerlik türleri

ANA NOKTA

Ölçmede güvenirlilik, geçerlik ve kullanışlılık.

YARDIMCI NOKTALAR

Geçerliliğin olması için güvenilirlik bir ön koşuldur.

KAZANIMLAR

Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlar şunlardır:

1. Karşılıklı görüş alışverişinde bulunur,
2. Her türlü eleştiriye açık olur,
3. Özgürlükçü demokratik yaşamın sürekliliği için yapılan faaliyetlere kendini verir,
4. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kendini yargılamada kararlıdır,
5. Verilen sorumlulukları yerine getirir,
6. Sınıf ortamında yaptıkları çalışmalarında hem kendini hem de birbirlerini değerlendirir,
7. Birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyar,
8. Herkes düşüncesini rahatlıkla dile getirir,
9. Yapılan etkinliklerde farklı fikirlere açıktır,
10. Herkes düşüncesini dile getirir,
11. Dersin eğitim öğretim kurallarını bilir,
12. Demokratik ilkelere uyar,
13. Sosyal bir öğrenme çevresi oluşturur,
14. Ölçmede güvenilirliği bilir,
15. Ölçmede geçerliliği bilir,
16. Ölçmede kullanılabilirliği bilir,
17. Eğitimde uygulanan ölçme işlemlerinde güvenilirlik, geçerlilik ve kullanılabilirliğin önemini farkına varır,
18. Hazırlanan bir sınavın güvenilirliğini arttırmak için yapılması gerekenleri kavrar,
19. Hazırlanan bir sınavın güvenilirliğini arttırmak için yapılması gerekenleri uygular,
20. Amacı önceden belirlenmiş bir ölçme aracı geliştirir,
21. Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliği hakkında bir yargıya varılırken dikkat edilecek hususların anlamını bilir,
22. Hazırlanan bir ölçme aracını kullanılabilirlik açısından değerlendirir,

23. Geçerlik, güvenilirlik ve kullanılşılığa dikkat edilerek hazırlanan bir sınavda olması gerekenleri kavrar,
24. Geçerlik, güvenilirlik ve kullanılşılığa dikkat edilerek hazırlanan bir sınavda olması gerekenleri uygular.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME

Öğretmen aşağıdaki etkinlikleri yapar:

Öğrencilere bilgisayarda hazırlanan sunular izlettirilerek, sunular arasında geçiş esnasında konu ile ilgili görüşleri alınır. Bir ölçme aracında ölçmenin önemli nitelikleri neden aranır?

2. GÜDÜLEME

Bu derste ileride öğrencilerinize uygulayacağınız bir ölçme aracının güvenilir, geçerli ve kullanılşılı olması için neler yapılması gerektiğini öğrenerek güvenilir, geçerli ve kullanılşılı bir ölçme aracı geliştirebileceksiniz.

3. GÖZDEN GEÇİRME

Güvenirlik, geçerlik, kullanılşılılık ile ilgili düşüncelerini yeni düşüncelerle şekillendirme.

4.DERSE GEÇİŞ

Tahtaya 3 ayrı kişinin 5 farklı ölçümü yazılır. Ölçümlerden ikisi milimetre bölmeli bir cetvel ile ve cm olarak kaydedilmiş diğeri ise milimetrenin onda birini ölçebilen bir kompas kullanılmış ve sonuçları bir ondalık basamakla milimetre olarak kaydedilmiştir.

Akın'ın Ölçmeleri	Bilge'nin Ölçmeleri	Seda'nın Ölçmeleri
12,2 cm	12,5 cm	120,1 mm
12,1 cm	12,0 cm	120,2 mm
12,2 cm	12,3 cm	120,3 mm
12,3 cm	12,1 cm	120,2 mm
12,2 cm	12,6 cm	120,2 mm

Buradaki sayısal değerlerle ilgili öğrencilerle karşılıklı fikir alışverişinde bulunulur. Geçen derste işlenen konu (Tesadüfi hata) ile ilişkilendirmeler yapılarak derse geçiş yapılır.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

Sınıfa bir önceki hafta grup ayırımı yapmaksızın bu konuları çalışmalarını istenmiştir. Sınıftan 11 öğrenci belirlenir. Daha önceden etkinliklerde görev almayan öğrencilerin seçimi yapılacaktır. Ancak öğrencilere bu durum söylenmeyecektir. Seçilen öğrencilerden biri sekreter diğerleri ise konuşmacı olarak görevlendirilir. Öğretmen lider konumundadır. Öğrenciler çember şeklinde oturtulur. Bu oturumda öğrenciler göremeyeceği için yarım çember yaptırılır. Öğretmen konuyu tekrar öğrencilere duyurur. Uygulanılan çember tekniği öğrencilere sunulur. Lider öğrencilere soruları yönlendirilir. Her öğrenciye bir-iki dakikalık konuşma süresi verilir. Her öğrenciye eşit konuşma süresi verilir. Sekreter bütün cevapları kısa notlar halinde yazar. Konuşmalarda hata varsa öğretmen gerekli düzeltmeleri yapar. Öğrencilerin belli düşüncelere takılıp kalması engellenir. Her üyenin konuşma hakkının olması tartışmada bir öğrencinin hâkimiyetini engeller. Konuşmalar tamamlandıktan sonra sekreterin aldığı notları öğrencilere sunmasıyla, özet konuşması yapılır. İzleyici konumundaki öğrencilerle de grup değerlendirilir. Akla takılan sorular varsa cevaplandırılır.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Geliştirilen bir ölçme aracı için geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin önemi tekrar vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilerinizi adil bir şekilde ölçmek için geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliği kullanmanızı sizi başarıya götürecektir. Öğrencilerinize doğru ve güvenilir bir ölçüm yapmayı öğrendiniz.

Kapanış: güvenilirlik, geçerlilik ve kullanılabilirlik için gerekli olan şartlar tekrarlanarak kısa bir özet halinde öğrencilerle birlikte ders bitirilir.

E. DEĞERLENDİRME

Öğrencilerle birlikte dersin değerlendirmesi yapılır. Bütün öğrencilere söz hakkı verilir. Birbirlerini değerlendirme olanağı verilir. E posta grubunda öğrencilerden istenen etkinlikler sınıf yargı kurulu ile değerlendirilir. Burada öğrenciler süreçte neler yaşadıklarını, karşılaştıkları sorunları ve geliştirdikleri çözüm yollarını ve gelecek derse

yönelik nasıl ders işlemek istediklerini açıklarlar. Öğrencilerle öğretmen tüm bu süreçte her aşamada onlarla birlikte çalışarak onlara yön gösterir.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI DERS PLANI 4

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

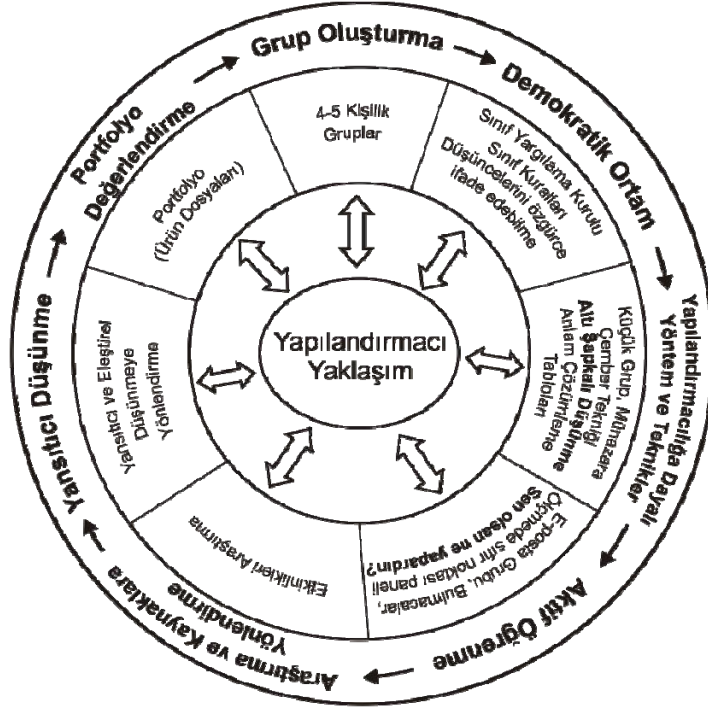
Dersin Adı: Ölçme ve Değerlendirme

Bölüm-Sınıf: Lisans (BÖTE) 2.sınıf

Konu: Ölçme ve Değerlendirmenin önemli özellikleri

Süre: 3 saat 2007–2008 Bahar, Çarşamba 09:15–12:00

Öğrenme- Öğretme Strateji ve Yöntemi: Yapılandırmacılık



Kaynak Kitaplar: Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları

Araç- Gereçler: Öğrencilerle birlikte belirlenen araç gereçler;

Bilgisayar, tepegöz, kaynak kitaplar, projektör, öğrenci çalışmaları

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ:

1. Sınav Planı
2. Sınav Türleri
 - 2.1. Sözlü Sınavlar

- 2.1. Yazılı Sınavlar
- 2.1. D/Y Testleri
- 2.1. Kısa Cevaplı Testler
- 2.1. Çoktan Seçmeli Testler
- 3. Seçmeli Testlerin Başlıca Çeşitleri

Başlıca sınav çeşitleri üç ana gruba ayrılır.

A. Kullanılış Amaçlarına Göre Sınavlar

- 1. Seçme Sınavı
- 2. Yarışma Sınavı
- 3. Yeterlik Sınavı
- 4. Sınıflama Sınavı
- 5. Tarama Sınavı

B. Uygulanış Yöntemlerine Göre Sınavlar

- 1. Açık Kitap Sınavı
- 2. Dışarıda Cevaplandırılan Sınav

C. Uygulama Sınavlarına Göre Sınavlar

- 1. Kısa Süreli Sınav
- 2. Ara Sınavları
- 3. Dönem Sonu Sınavları
- 4. Bitirme Sınavı

ANA NOKTA

Sınav ve sınav türleri

KAZANIMLAR

Öğrencilerle birlikte belirlenen kazanımlar şunlardır:

- 1. Karşılıklı görüş alışverişinde bulunur,
- 2. Her türlü eleştiriye açık olur,
- 3. Özgürlükçü demokratik yaşamın sürekliliği için yapılan faaliyetlere kendini verir,
- 4. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kendini yargılamada kararlıdır,
- 5. Verilen sorumlulukları yerine getirir,
- 6. Sınıf ortamında yaptıkları çalışmalarında hem kendini hem de birbirlerini değerlendirir,

7. Birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyar,
8. Herkes düşüncesini rahatlıkla dile getirir,
9. Yapılan etkinliklerde farklı fikirlere açıktır,
10. Herkes düşüncesini dile getirir,
11. Dersin eğitim öğretim kurallarını bilir,
12. Demokratik ilkelere uyar,
13. Sınav planı ile ilgili kavrar,
14. Sınav plan örneği uygular,
15. Amaca göre sınav türünü belirler,
16. Farklı sınav türlerinden yola çıkılarak sınav türleri hakkında çıkarımlarda bulunur,
17. Örnek incelemeler yoluyla sınav türlerini karşılaştırır,
18. Gerçek yaşamdan yola çıkılarak sınavların yaşamımızdaki rolünü açıklar,
19. Herkesin düşüncesini rahatlıkla dile getirir,
20. Karşılıklı görüş alışverişinde bulunur,
21. Her türlü eleştiriye açık olabilir,
22. Özgürlükçü demokratik yaşamın sürekliliği için yapılan faaliyetlere kendini verir,
23. Verilen sorumlulukları yerine getirir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME

Öğrencilerden bir hafta önce yazmaları istenilen “bugüne kadar size uygulanan sınavlar hakkında düşünceleriniz” raporları hakkında konuşulur. Sınıftan öğrencilere söz hakkı verildikten sonra derse geçilir.

2. GÜDÜLEME

Hayatımızın en kritik noktalarında karşımıza çıkan sınavların türlerini, bu sınavların özelliklerini öğrenip bu dersin sonunda artık öğrencilerimize en uygun sınavları belirleyeceğiz.

3. GÖZDEN GEÇİRME

Sınavlarla ilgili düşüncelerini yeni düşüncelerle şekillendirme.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

Öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği uygulanacaktır. Altı şapkalı düşünme tekniği için öğrencilere bir sınav yapmayı planladıklarını ve öğretmenlerin bir araya gelip sınav hakkında görüş alışverişinde bulunmaları gerektiğini ve görüşlerinden şapkaların renklerine (beyaz şapka-tarafsız şapka, kırmızı şapka- duygusal kişisel şapka, siyah şapka- kötümser/tedbir şapkası, sarı şapka- iyimser şapka, yeşil şapka-yenilikçi üretken şapka, mavi şapka-serinkanlı, analizci şapka) göre değişeceği belirtilir. Öğrencilere önce renksiz şapkalar hazırlanır. Belirlediğimiz öğrencilere şapkaları rasgele dağıtırız. Renklendirmeleri etkinlik sonrası sınıftaki öğrencilerin yapmasını isteriz. Konuyu sınıfa duyururuz. Konuşmaları izleyen arkadaşların not almasını isteriz. Görüş belirleme için dersane dışında 5–10 dakikalık süre verilir. Her bir şapkanın görüşü iki-üç dakika süreyle yapılır. Sonra değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirmeler yapılır.

Değerlendirme Ölçütleri		3-İyi Uygulandı 2-Kısmen Uygulandı 1-Hiç uygulanmadı		
NİTELİKLER		3	2	1
Tekniğin uygulanması için uygun bir konunun seçilmesi				
Beyaz Şapkada:				
Ne tür bilgilere sahip olduğunu açıklanması				
Eksik bilgilerin ne olduğunun açıklanması				
Araştırmalara dayalı verilerin sunulması				
Kırmızı Şapkada:				
Düşüncelerin duygusal boyutta açıklanması				
Siyah şapkada:				
Olabilecek en kötü durumun ortaya konulması				
Ne gibi sorunlar çıkabileceğinin belirtilmesi				
Sarı Şapka:				
Avantajların ne olduğunun söylenmesi				
En iyi ihtimal sonucunda neler olabileceğinin belirtilmesi				
Ne yarar getireceğinin açıklanması				
Yeşil Şapka:				
Farklı önerilerin ortaya konması				
Yeni bir yaklaşım getirilmesi				
Mavi Şapka:				
Şu ana kadar yapılan çalışmaların özetlenmesi				
Şimdi ne yapılacağıının belirtilmesi				
Tekniğin genel anlamda uygulanışı				
Toplam				
Genel Toplam				
Değerlendirme	15–25Hiç uygulanmadı 26–35Kısmen uygulandı 36–45 İyi uygulandı			

E.DEĞERLENDİRME

Sınıf yargılama kurulu ile birlikte ürün seçki dosyaları değerlendirilir. Öğrencilere görüş formları dağıtılır. Derse ilişkin genel değerlendirmelere istenir. Sınıfta yapılan etkinliğe ilişkin görev almayan öğrenciler değerlendirme ölçütlerine göre arkadaşlarını değerlendirir. Öğrencilerle öğretmen tüm bu süreçte her aşamada onlarla birlikte çalışarak onlara yön gösterir. Konu ile ilgili hazırlanan bulmacalar öğrencilere dağıtılır. Bu bulmacalar dosyalarında yer alması gerekenlerdendir. Değerlendirme sürecinde dikkate alınır.

EK-3

Uygulama Fotoğrafları



3.1. Deney Grubu Münazara Uygulamasına İlişkin Görüntü



3.2. Deney Grubu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Uygulamasına İlişkin Görüntü



3.3.Kontrol Grubu Ölçek Uygulamasına İlişkin Görüntü



3.4. Deney Grubu Ölçek Uygulamasına İlişkin Görüntü

EK-4

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar, elimizde üç ayrı ölçek bulunmaktadır. Lütfen adınızı yazınız. Bu bilgiler gizli tutulacaktır. Sizin ilerleme aşamalarını görebilmek için adınızı yazmanız gerekmektedir. Başarılar.

Adınız soyadınız ve numaranız:.....

Cinsiyetiniz;

01 () Kız

02 () Erkek

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmıyorum 3- Kısmen katılıyorum 4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

- | | |
|---|-----|
| 1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem. | () |
| 2. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm. | () |
| 3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum. | () |
| 4. Kendi öğretimimim etkililiğini değerlendirmem. | () |
| 5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim. | () |
| 6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam. | () |
| 7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım. | () |
| 8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem. | () |
| 9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim. | () |
| 10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam. | () |
| 11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim. | () |
| 12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem. | () |
| 13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim. | () |
| 14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam. | () |
| 15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam. | () |
| 16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem. | () |
| 17. İş birliği ile öğrenmeye önem vermem. | () |
| 18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim. | () |
| 19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. | () |
| 20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam. | () |
| 21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. | () |
| 22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. | () |
| 23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. | () |
| 24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. | () |
| 25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. | () |
| 26. Araştırma ruhuna sahip değilim. | () |
| 27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. | () |
| 28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. | () |
| 29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim. | () |
| 30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. | () |
| 31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. | () |
| 32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum. | () |
| 33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. | () |
| 34. Öğretmenliği sevmiyorum. | () |
| 35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. | () |

EK-5

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda, sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını gözönünde tutarak tavrınızı belirleyiniz. Lütfen belirtilen görüşe katılma derecenizi, **Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, ve Hiç Katılmıyorum 1** puan olacak şekilde rakamı ilgili yere yazınız. MT.

1. Sınıfta herkesin, ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır..... ()
2. Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler..... ()
3. Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır..... ()
4. Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum... ()
5. Grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır..... ()
6. Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir..... ()
7. Kopya çekenle, kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır..... ()
8. Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim..... ()
9. Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir..... ()
10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem, birlikte çalışmaktır..... ()
11. Öğretmenler, ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir..... ()
12. Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir..... ()
13. Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem..... ()
14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir..... ()
15. Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim..... ()
16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşlerinden vazgeçebilmelidir..... ()
17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez..... ()
18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir..... ()
19. Öğretmenin bir konuyu “bilmediğini” sınıf içinde sınıf içinde söylemesi doğru değildir..... ()
20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir..... ()
21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır..... ()
22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, “bilmediğini” açıkça söyleyebilmelidir..... ()
23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır..... ()
24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir..... ()
25. Aynı görüşleri paylaşsam da, arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm..... ()
26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir..... ()
27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum..... ()
28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim..... ()
29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür..... ()

EK-6

CCTDI Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Açıklama: Bu ölçek sizin eleştirel düşünmeye karşı tutumlarınızla ilgilidir. Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı için lütfen isim yazmayınız. Ölçeği doldururken samimi olmanız araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Aşağıdaki ifadelerin **sizi** ne kadar tanımladığınızı düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim .

	1	2	3	4	5	6
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Maddeler	Derecelendirme					
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafısız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6

28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK-7**GÖRÜŞME FORMU**

1. Ölçme değerlendirme dersinde daha önceki derslerden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdi?

Planlama açısından

Uygulama ve Etkinlikler açısından

Öğrenme Açısından

2. Öğrenci olarak Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili rol ve sorumluluklarınız nelerdi?

Okul dışında

Öğrenme ortamında

Bilgiye ulaşmada

Etkinliklerde

Görevlerde

3. Ölçme değerlendirme öğretmeninizin görev ve sorumlulukları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

4. Ölçme değerlendirme dersinde değişiklik yapmak isterseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz, neden?

Hoşlandıklarınız? Neden?

Hoşlanmadıklarınız? Neden?

5. Sınıf içinde ya da sınıf dışında; grup ya da bireysel olarak yaptığımız etkinlikler size neler kazandırdı?

Öğrenme açısından

Düşünme gelişimi açısından

Duygusal açıdan

Sosyal açıdan

Davranış açısından (kazanılan özellik)

6. Sınıf içinde kendinizi nasıl hissettiniz?(Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin vb.)

Size göre bu durumunuzun nedenleri nelerdi?

EK-8

Nitel Çözümlemede NVivo7 Ekran Örnekleri

The screenshot shows the NVivo 7 software interface. The main window displays a list of documents under the 'Documents' tab. The interface includes a menu bar (File, Edit, View, Go, Project, Links, Code, Tools, Window, Help), a toolbar, and a search bar. The left sidebar shows a tree view with 'Sources' selected, containing 'Documents', 'Externals', 'Memos', 'Search Folders', and 'All Sources'. The main area shows a table of documents with the following columns: Name, Nodes, References, Created, and Modified. The document 'aynur sevinç 04' is highlighted in blue.

Name	Nodes	References	Created	Modified
zübeyde poyraz06	20	20	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
züfekar kaya 14	25	25	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
kadir şen27	28	28	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
i halil yapacak	30	30	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
m. gazi kanınca	30	30	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
funda beyşal 09	31	31	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
sinan bürk	32	32	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
nurullah özek 20	33	33	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
abdulvahap celayir 08	35	35	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
harun çalışıcı 01	36	36	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
ömer karaman 25	36	36	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
tulay başçoban11	36	36	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
uğur polat23	36	36	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
ibrahim köse 26	37	37	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mustafa benzigül	37	37	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mustafa ercan	38	38	30.06.2008 22:27	01.07.2008 00:00
soner koçan	39	41	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
fatih yalçın	42	42	30.06.2008 22:27	01.07.2008 10:58
ışıl öztürk05	40	42	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
muharrem san 22	41	42	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mahmut yıldırım 18	43	43	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mesut babur 24	43	43	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
abdulkadir alkaya 01	44	44	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
turgut budak 16	45	45	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
songül karadağ	47	47	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
aynur sevinç 04	48	48	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
derya orhan 03	48	48	30.06.2008 22:27	01.07.2008 10:20
nazan özer 12	46	48	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
gül ertürk33	49	49	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
Leke...	50	50	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27

31 Items

8.1. Verilerin Doküman Haline Getirilmesi

The screenshot shows the NVivo interface with a tree view of nodes. The 'Tree Nodes' table is as follows:

Name	Sources	References	Created	Modified
tartışma ortamı	8	9	02.07.2008 10:59	02.07.2008 13:46
uygulama	1	1	02.07.2008 11:09	02.07.2008 13:06
yöntem- teknikler	2	2	02.07.2008 11:03	02.07.2008 13:46
h	19	19	30.06.2008 23:16	01.07.2008 11:32
nasıl hissettiniz	30	30	30.06.2008 2	01.07.2008 00:03
öğrenci rol ve sorumluluk	30	30	30.06.2008 2	30.06.2008 23:05
bil	22	22	30.06.2008 22:59	01.07.2008 10:51
araştırma	10	10	02.07.2008 01:59	02.07.2008 02:09
azimli kararlı olma	1	1	02.07.2008 01:58	02.07.2008 01:59
bilgi her yerde	3	3	02.07.2008 02:05	02.07.2008 02:07
bilgiye ulaşma yollarını öğrenme	2	2	02.07.2008 02:08	02.07.2008 02:09
değerlendirme	1	1	02.07.2008 01:59	02.07.2008 01:59
güvenilir kaynak	2	2	02.07.2008 02:00	02.07.2008 02:04
istekli olmak	1	1	02.07.2008 02:00	02.07.2008 02:01
öğretmen	1	1	02.07.2008 02:06	02.07.2008 02:07
paylaşım	2	2	02.07.2008 02:02	02.07.2008 02:07
sorumluluk	1	1	02.07.2008 02:01	02.07.2008 02:01
stres	1	1	02.07.2008 02:02	02.07.2008 02:03
tartışma	1	1	02.07.2008 02:04	02.07.2008 02:05
et	24	24	30.06.2008 23:00	01.07.2008 10:50
g	21	21	30.06.2008 23:00	01.07.2008 10:50
ok	26	26	30.06.2008 22:58	01.07.2008 10:51
ö	27	27	30.06.2008 22:59	01.07.2008 10:51
öğretmen rol ve sorumlulukları	29	29	30.06.2008 2	30.06.2008 23:15
ak	3	3	02.07.2008 22:19	02.07.2008 22:34
az	2	2	02.07.2008 22:17	02.07.2008 22:33
d	1	1	02.07.2008 22:15	02.07.2008 22:31

8.2.Verilere Göre Temaların Oluşturulması

The screenshot shows the NVivo interface with a list of documents. The 'Documents' table is as follows:

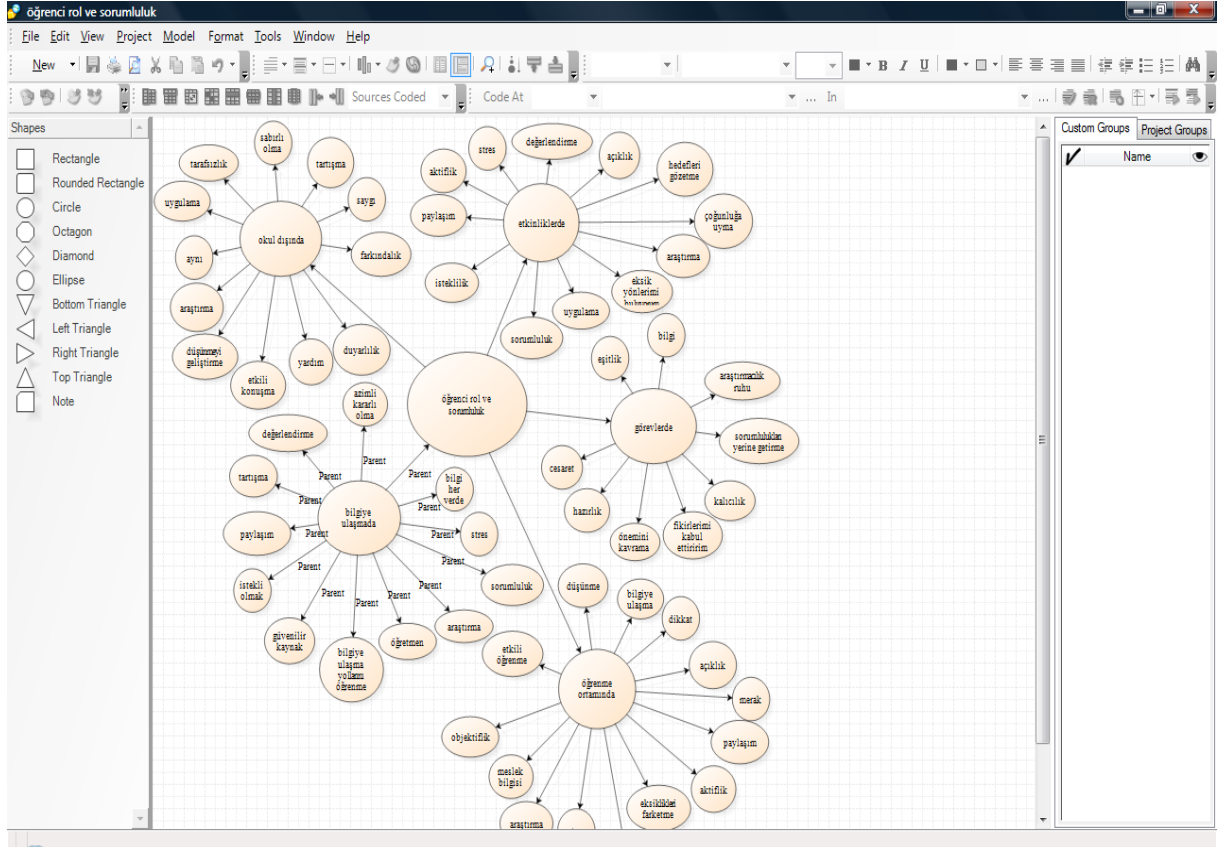
Name	Nodes	References	Created	Modified
ıgılı öztürk05	40	42	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
muharrem sarı 22	41	42	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mahmut yıldırım 18	43	43	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
mesut babur 24	43	43	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
abdulkadir alkaya 01	44	44	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
turgut budak 16	45	45	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
songül karadağ	47	47	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27
aynur sevinç 04	48	48	30.06.2008 22:27	30.06.2008 22:27

The selected document 'seher ataseven' contains the following text:

konusunu bir hafta önceden mail atmış hatta konumuz hakkında bulduğu notları mail atmış üzerine bu derse hazırlıklı gelmesi bu derse bir plan doğrultusunda başlanmasını sağladı. Uygulama ve Etkinlikler açısından ilk kez düşüncelerimizi farklı yöntemlerle sınıfta açıkça belirtme etkinliği gösterdik. Her uygulamamızda gördük ki bu şekilde hem kendimizi geliştirdik bilgilerinize yeni bilgiler ekledik hem de uygulama ve etkinliklerle öğrenmenin tadını çıkardık. Çünkü şu ana kadar genel olarak teorik bilgileri alıp geçmiştik. Öğrenme Açısından ise bambaşka bir tad aldık. Çünkü öğrendiklerimiz bu sefer sadece teorik bilgileri değil di. Bu bizim ürettiğimiz farklı düşüncelerden bütünleşmiş sınıfça öğrenmeyi.

2. Öğrenci olarak Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili rol ve sorumluluklarınız nelerdi? Okul dışında gelen maileri dikkate alarak bu derse hayatımızda yani okul dışında da vakit ayırıp araştırma yapıyoruz Öğrenme ortamında bu araştırıp bulduğumuzu kendimizin cabalarıyla araştırarak

8.3.Doküman İçerikleri



8.4. Temalara Göre Modelleme

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	: Seda KERİMGİL
Doğum Yeri ve Tarihi	: Diyarbakır–1983
Eğitim Durumu	
İlköğretim	: İsmet Paşa İlköğretim
Orta- Lise Öğrenim	: Elazığ Anadolu Lisesi
Lisans Öğrenimi	: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller	: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

- Semerci, N. Kerimgil, S. Meral, E. Pullu, S. Çetintaş, S. (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Eskişehir.
- Koç, S. Kerimgil, S. (2007). Anadolu Öğretmen Liselerinde Örtük Programa İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat.
- Kerimgil, S. Meral, E. (2007). İngilizce Kelimelerin Öğretiminde Etkin Olan Metafor ve Kurgular. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat.
- Semerci, N. , Kerimgil, S. ve Duman, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programına İlişkin Algıları. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale.
- NVivo7 Bilgisayar Paket Programı Kursu, 19–20 Ocak 2008, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Aldığı Ödül ve Burslar:

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölüm 2.'liği.

2006 yılı 2210 kodlu TÜBİTAK YURTIÇİ YÜKSEK LİSANS bursu.