

A Study about the Effects of Constructivist Learning Approach Practices on Classroom Management¹

M. Cevat YILDIRIM²

Burhanettin DÖNMEZ³

Abstract: The aim of this study is to reveal the views of classroom teachers about the effects of constructivist learning approach practices on classroom management. Among qualitative research methods, case study pattern and typical case sampling methods were used in this study. In order to increase the variety of data semi-structured interviews with 10 classroom teachers and semi-structured observation for 20 class hours were carried out. And documents such as lesson plans and attendance sheets of observed classes were examined. Data were processed by content analysis. According to the findings, it is concluded that constructive learning approach generally affects five aspects of classroom management in a positive way however; some problems are still existing especially resulting from constitution and implementation.

Key Words: Constructive learning approach, classroom management, primary education.

SUMMARY

Purpose and significance: Constructivist learning approach has been carried out in primary schools with the renewed curriculum. It is thought to be useful to investigate thoroughly how this approach will affect the classroom management. The aim of this study is to reveal the views of classroom teachers about the effects of constructivist learning approach practices on classroom management.

Methods: In this research, case study design was used through qualitative research designs. In order to increase the validity of the research data triangulation way is followed by using semi-structured interview, semi-structured observation and document investigation methods. Typical case sampling method was used through intentional sampling methods. Semi-structured interview was performed with ten classroom teachers. Semi-structured observation was performed for twenty class hours. Data were analyzed by making content analysis.

Results: It is concluded that the constructivist learning approach, in general, affects five dimensions of classroom management in a positive way. In the terms of physical conditions of classroom, it is necessary to have different sitting plans and benefit from all sites of the class. Good planning is an obligation in a learning process when we consider this approach in terms of management of learning-teaching processes. It requires the application of various learning-teaching methods and techniques by means of which the students may be more active. When we consider this approach in terms of relation management, this approach lets students and teacher relations be more warmer and sincere. With this approach the explanation of reason of classroom rules loomed large and affected the teacher-student communication in a positive way. From the point of behavior management, it was seen that the approach had a positive effect on acquiring the desired behavior. In terms of time management, different views were put forward by teachers. Some teachers expressed that this approach affects the effective usage of time in a positive way and they finished the activities in the period they planned. Some teachers also said that they couldn't finish the activities on time as they planned owing to such reasons as; excess class size, and newly beginning application of the approach. Observation results also support the interview results.

Discussion and conclusion: The application of constructivist learning approach brought a different perspective into classroom management. In constructivist classrooms, processes are important and it is also crucial to get to main sources of problems. This approach requires students to be more active in classroom management as well as the teachers. To practice the constructivist learning approach effectively in classroom management, teachers should be trained by means of consistent in-service training courses. The projects should be developed in such a way which will decrease the number of students in crowded classes.

¹ Bu çalışma, 13-15 Eylül 2006 tarihleri arasında Muğla Üniversitesinde düzenlenen 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

² İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, mcevatyildirim@gmail.com

³ Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, bdonmez@inonu.edu.tr

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma

M. Cevat YILDIRIM¹

Burhanettin DÖNMEZ²

ÖZ. Bu araştırmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşleri”ni tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 1-5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, toplam 20 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem yapılmış ve gözlem yapılan derslerin planları ile öğrenci devam çizelgelerinden oluşan doküman incelemesi yapılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminin beş boyutunu genel olarak olumlu yönde etkilediği; ancak yapı ve uygulamadan kaynaklanan bazı sorunların olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf yönetimi, ilköğretim.

GİRİŞ

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasını ifade eden bir kavramdır (Özden, 2005). Yapılandırmacılık, öğrenme ve bilgi ile ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002). Öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998). Bu yaklaşımda bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Sabancı, 2000). Bu yaklaşımın özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırmasıyla birlikte bu bilgiyi uygulamaya koyması vardır (Perkins, 1999). Bu yaklaşımın uygulanabilmesi, eğitimde değişimlerin ve yenileşmelerin yapılmasını gerektirmektedir.

Eğitim tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi ezberleme yerine bilgi üretimine dayalı çağcıl bir eğitimi gerektirmektedir. Bu gerekçelerle Milli Eğitim Bakanlığı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak ilköğretim okullarında okutulan Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin programlarını yeniden düzenleme yoluna gitmiştir (MEB, 2005). Yenilenen bu ders programlarında araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır. Öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir. Öğretmen ise rehberlik rolünü üstlenir (Yıldırım, 2006).

Yapılandırmacı öğretmenler, açık fikirli, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgi aktarıcılığı yerine uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenmeyi ilke edinen bir role sahiptirler (Selley, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması hem öğretmen hem de öğrenci rollerinin değişmesine yol açmıştır. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda yeni rollerin sergilenmesi gerekmektedir. Bu rollerin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının, sınıf yönetimi etkinliklerini önemli ölçüde etkileyeceği

¹ İnönü Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, mcevatyildirim@gmail.com

² Doç. Dr. İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, bdonmez@inonu.edu.tr

söylenbilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki sınıf yönetimi etkinliklerinin irdelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi etkinlikleri alanyazında genellikle beş boyutta ele alınmaktadır (Başar, 1999). Yapılandırmacı sınıf yönetimi etkinlikleri de beş boyutta ele alınabilir:

Sınıfın Fiziksel Düzeni

Sınıfın fiziksel düzeni sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması gibi etkinlikleri kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin, öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözüme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002). Başka bir ifadeyle sınıf, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamıdır.

Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıflar öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir şekilde düzenlenir (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, genellikle gruplar halinde çalışırlar (Brooks & Brooks 1999). Sınıfların bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına olanak sağlayabilecek değişken yerleşim düzenlerinin uygulanmasına elverişli olması önemli görülmektedir. Yurdakul (2004)'un araştırmasına göre fiziksel çevre, var olan özellikleriyle öğrenme becerilerinin açığa çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflar; teknoloji, kaynak ve materyal zenginliğine sahip geniş ve rahat yapısıyla kullanışlı bir öğrenme çevresidir.

Kısacası, yapılandırmacı sınıflarda öğrencileri öğrenmeye motive eden ve öğrencilerin konuya ilgisini çeken bir sınıf ortamının oluşturulmasına önem verilir (Şaşan, 2002).

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi

Öğrenme-öğretme süreci, planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, yöntem ve teknik seçme, öğrenci özelliklerini belirleyip gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme etkinliklerini kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin yapısı öğrenen tarafından oluşturulmakta ve bu süreçte önbilgiler önem taşımaktadır. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde içerik ana çizgileriyle bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2005). Öğrencilerin birincil kaynaklardan ve ham verilerden öğrenmeleri desteklenir (Brooks & Brooks, 1999; Deryakulu, 2000). Böylece öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına ve yorumlanmasına olanak sağlanır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, bilgi kaynaklarına giden yolları göstermek ve bunlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Hoşgörür, 2002.) Öğretmenin görevi, öğrenme çevrelerini düzenlemek ve içeriği sürece yerleştirmektir (Yurdakul, 2004). Öğrencinin rolü ise kendi öğrenmelerini oluşturmak ve bilgiyi araştırarak, keşfederek, yorumlayarak yapılandırmaktır (Asan ve Güneş, 2000; Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı değerlendirme ise öğretim süreciyle iç içedir ve öğrencilerin sergiledikleri çalışmaların gözlenmesiyle yapılır (Brooks & Brooks, 1999; Marlowe & Page, 1998). Yani, performansa dayalı tümel bir değerlendirme yapılır (Şaşan, 2002; Özden, 2005). Değerlendirmede ürüne değil, sürece ağırlık verilir (Demirel, 2002).

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrencinin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik rolünün ön plana çıkarıldığı ve süreç değerlendirilmesinin önem taşıdığı bir öğrenme-öğretme anlayışı vardır.

İlişki Yönetimi

İlişki yönetimi, sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırmasına yönelik öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri etkinliklerini kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenmede sosyal boyut önemli görülmektedir. Çünkü öğrenmemiz diğer insanlarla kurulan ilişkiyle yakından ilgilidir (Özden, 2005). Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim kurmaları, bu iletişimin diyaloga ve etkileşime dönüşmesi temel alınmaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme ortamında iletişim tek yönlü değil, işbirliğiyle sosyal etkileşime dönük çabaları kapsar (Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrencilerin merak ve ilgilerinin canlı tutulması önemli görülmektedir (Özden, 2005). Öğrencilerin içsel olarak güdülenmeleri ön plana çıkmaktadır (Özyürek, 2001). Öğrenciler, sınıfın düzenlenmesi ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili karar sürecine katılırlar. Deryakulu (2000)'na göre, öğrencinin sınıf yönetiminin her aşamasında söz hakkının olması, sınıf iklimini büyük ölçüde demokratikleştirmektedir. Yurdakul (2004)'un araştırmasına göre yapılandırmacı öğrenme süreci eğlenceli, zevkli ve keyif vericidir. Öğrencilere sorumluluk verilmesi ise öğrencilerde duygusal, olumlu tepkilerin oluşmasını ve öğrencilerin mutlu olmasını sağlamaktadır.

Yapılandırmacı sınıflarda sosyal boyutun ön plana çıkarıldığı, iletişimin etkileşime dönüştürüldüğü bir sınıf ilişkisi önemli görülmektedir.

Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi, sınıf ortamında istenen davranışların sağlanabilir hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi etkinliklerini kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin aktif katılımına, sorumluluk üstlenmesine, kendi bakış açısını oluşturmasına ve kendi düşüncelerini geliştirmesine izin verilmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar öğrencinin anlaması sürecinde dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanılmaktadır (Özden, 2005).

Yapılandırmacı sınıflarda davranış yönetiminin öğrenci odaklı olduğu söylenebilir. Bu sınıflarda öz denetim ve öz yönetimin gerçekleştirilmesine önem verilmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi ve dolayısıyla davranışı yapılandırılmasına fırsat verilir. Nasıl ki öğrenci kendi öğrenmesi üzerinde yetkilendiriliyorsa kendi sorun davranışlarını yönetme konusunda da yetkilendirilmelidir. Yiğit (2005)'e göre öğrencilere kendi davranışlarını düzenleme ve kendilerini yönetme becerileri öğretilmelidir. Bazı araştırmalar, öğrencilerin kendi kendilerini yöneterek üretmesinin onların akademik başarılarını oldukça yükselttiğini göstermiştir. Özdemir, Yalın ve Sezgin (2004)'e göre öğrenme süreci bizzat öğrencinin kendisi tarafından kontrol edilmeli ve yönlendirilmelidir. Öğretmen problemlerin çözümünde rehberlik rolünü üstlenir.

Öğrencilerin desteklendiği ve birbirlerine saygı duyacağı bir sınıf ortamının oluşması önemli görülmektedir (Kuran, 2005). Alkove & McCarty (1992)'ye göre yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenenlerin sorumluluk duyguları gelişir, öğrenenler hoşgörülü olurlar ve etkili bir öğrenen-öğrenen etkileşiminin kurulması için çaba gösterirler (Akt.: Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında “etkin not tutma, uygun dönütlerin verilmesi, ceza yerine övgü ve öğrenciyi cesaretlendirme” gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine önem verilmektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Bu etkinliklerin sınıfta istenen davranışların kazandırılmasını ve istenmeyen davranışların önlenmesini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu yaklaşımda öğrencinin sorumluluk üstlenmesi ve öğrencilerin birbirlerine saygı duyacağı bir sınıf ortamının oluşması ön plana çıkmaktadır.

Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, sınıf içinde geçen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi etkinliklerini kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme bir anda olup biten bir şey değildir, zaman alıcı bir süreçte gerçekleşir. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için düşüncelerin harekete geçirilmesi yeni düşüncelerin üretilmesi, düşüncelerle oynanması ve onların kullanılması gerekmektedir (Özdemir vd., 2004; Özden, 2005).

Öğretmen, öğrenme etkinliklerinde öğrenciyeye yeterince zaman tanımalıdır. Gerçek yaşamdaki bilgilere yer vermelidir (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme süreci ve doğası, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi sıkıcı ve zor değil; zevkli ve eğlencelidir; öğrenmeyi kolay oluşturan fakat yorucu bir özelliktedir (Yurdakul, 2004). Bu özelliklerin sınıfta zaman yönetimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Gerçek yaşamdaki bilgilere yer verilmesi, karmaşık gibi görünen konuların daha kısa sürede öğrenilmesine katkıda bulunabilir. Bu yaklaşım öğrencilerin etkin katılımını gerektirdiğinden öğretmen iyi bir planlama ve etkili bir rehberlik yaparak, sınıfını orkestra şefi gibi yöneterek zamanı etkili kullanabilir.

Sonuç olarak sınıf yönetiminde zamanın etkili olarak kullanılması için iyi bir planlama yapılmalı ve öğrenciler iyi bir şekilde yönlendirilmelidirler.

Yeni ders programlarıyla birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine çeşitli etkilerinin olacağı varsayılmaktadır. Bu etkilerin belirlenmesi amacıyla nitel bir bakış açısıyla bir araştırma yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, “Sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşleri”nin belirlenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesine ilişkin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta ilişki yönetimine ilişkin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
4. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta davranış yönetimine ilişkin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
5. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
6. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmiş midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilebilir. Burada amaç genelleme yapmak değil; güvenilirliğe katkıda bulunmak, yanlılığı azaltmak ve temalar arasında karşılaştırma yapılmasını kolaylaştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. İki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme, gözlem ve doküman incelemesi verilerinin tutarlı olup olmadığına bakılmıştır.

Örneklem

Amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan okuldaki sınıf mevcutlarının ortalaması 29'dur. Eskişehir ili genelindeki ilköğretim okullarının sınıf mevcutlarının ortalaması ise 30'dur (<http://www.eskisehirmem.gov.tr/>). Seçilen okulun sınıf mevcutları, velilerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri kent ortalamasına yakındır. Patton (1987)'a göre amaç evrene genelleme yapmak değildir. Amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir konu hakkında fikir sahibi olmak veya bu konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın yapıldığı okulun yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, gözlem ve görüşmenin yapılması ile ilgili olumlu görüşleri alındıktan sonra araştırmayla ilgili yasal izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunun 1-5. sınıf öğretmenlerinden oluşan ve her sınıf düzeyinde iki öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmen örnekleme alınmış ve görüşmeler 15 Mayıs 2006 – 18 Mayıs 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Okuldaki tüm sınıf öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir. 22 Mayıs 2006 – 26 Mayıs 2006 tarihleri arasında aynı öğretmenlerin sınıflarında Türkçe ve Matematik derslerinde birer ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Sözel derslerden Türkçe dersinin ve sayısal derslerden Matematik dersinin bütün sınıflarda okutulması bu derslerin seçilmesinde etken olmuştur. Doküman incelemesinde ise gözlem yapılan derslerin planları ve 2005-2006 öğretim yılındaki 2-5. sınıf listelerinin birinci ve sonuncu sırasındaki öğrencilerin 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılına ait devam durumları incelenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıflar ve bu sınıfların mevcutlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de her katılımcı farklı büyük harfle (kodla) temsil edilmiştir. Bulgular sunulurken de katılımcılar burada verilen kodlarla anılacaklardır.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen sınıf ve şubeler ile sınıf mevcutları

Sınıf ve Şube Adı	1-A	1-B	2-A	2-B	3-A	3-B	4-A	4-B	5-A	5-B
Sınıf Mevcudu	27	26	28	31	31	27	32	32	26	26

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Öğretmenin Adı	Cinsiyeti	Meslekteki Kıdemi	Mezun Olduğu Bölüm	Öğrenim Durumu
A	Bayan	10 Yıl	İşletme	Lisans
B	Bayan	10 Yıl	Çocuk Gelişimi ve Ev Yön.	Lisans
C	Bayan	22 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Ön Lisans
D	Bayan	30 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Ön Lisans
E	Bayan	3 Yıl	Biyoloji	Y. Lisans
F	Bayan	10 Yıl	İktisat	Lisans
G	Bayan	12 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Lisans
H	Bayan	1 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Lisans
I	Bayan	10 Yıl	Kimya	Lisans
İ	Bayan	7 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Lisans

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın her bir alt amacı için ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenler ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olmadığını belirterek görüşme verilerinin kaydedilmesine izin vermişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sözel olmayan ifadelerin alınabilmesi için not alma yoluna gidilmiştir. Daha sonra kayıtlar ayrıntılı olarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Doğal ortamın etkilenmemesi amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem sırasında ses kayıt çalışması yapılmamıştır. Gözlem izlenimlerinin not edilmesi tercih edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları tematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırma bulgularındaki temalar araştırmanın alt amaçları ile örtüşmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem verileri ise tablolaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre nitel araştırmalar oldukça geniş anlatımlara dayandıklarından tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Yarı yapılandırılmış gözlem verilerinin tablolaştırılmasında sözü edilen durumun gerçekleştiği bir ders saatinde görülmüşse (/), iki ders saatinde de görülmüşse (X) şeklinde simgelenerek gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları altı temada ve alt temalarda ele alınmıştır:

Sınıfın Fiziksel Düzeni

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı sınıfta farklı yerleşim düzenlerinin uygulanmasını ve sınıfın her yerinden yararlanılmasını gerektirmektedir (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Öğretmen bu konuda kendisini sınırlamamalıdır (A). Öğretmenler çok grup yerleşim düzenini ve tek grup yerleşim düzenindeki "U yerleşim biçimi"ni uygulamayı istediklerini; ancak sınıfların küçük olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle sınıf yerleşim düzeninde çok fazla değişiklik yapamadıklarını, geleneksel yerleşim düzenini uygulamaktan öteye gidemediklerini dile getirmişlerdir (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Bir öğretmen bazen geleneksel yerleşim düzeninde dörderli gruplar oluşturarak grup çalışması yapmak zorunda kaldığını dile getirmiştir (F). Yapılandırmacı sınıflar grup çalışmasına (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ) ve bireysel çalışmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü bu yaklaşımda hem grup çalışmaları hem de bireysel çalışmalar önemli görülmektedir (H, İ).

Sınıf ortamının görsel olarak zenginleştirilmesi, sınıftaki alanın eğitsel araç-gereçlerle donatılması ve öğrenci çalışmalarının sınıfta sergilenmesi ön plana çıkmaktadır (A, B, C, D, E,

F, G, H, I, İ). Sınıfta “televizyon, vcd (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ), projeksiyon, tepegöz (A, B, E, G, H) ve öğrencilerin yaptıkları araç-gereçler (E, F, H)” kullanılmaktadır.

Bu yaklaşım öğretmenin sınıfa bağımlı kalma anlayışının değişmesine olanak sağlamaktadır (E). Öğretmenler, “okulun bahçesinden (B, C, E, G, I) ve laboratuardan yararlandıklarını (C, E, G, I), konularla ilgili geziler ve çevre incelemeleri yaptıklarını (C, E, G, H, İ), drama ile ilgili etkinliklerde okulun salonunu kullandıklarını (B, E) ve tiyatroya gittiklerini (B, E, F)” dile getirmişlerdir. Sınıf gözlemlerinde sınıfların fiziksel düzenine ilişkin elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıfların fiziksel düzenine ilişkin gözlem verileri

	1-A	1-B	2-A	2-B	3-A	3-B	4-A	4-B	5-A	5-B
Sınıfta klasik (sıralı) yerleşim düzeni uygulaması var.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfın büyüklüğü farklı yerleşim düzenlerinin uygulanmasına elverişli değildir.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfın alanı etkili olarak kullanılmaktadır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta öğrenci ürün dosyaları bulunmaktadır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta öğrencilerin çalışmaları sergilenmiştir.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yerleşim düzeni değiştirilmeden bireysel çalışma yapıldı.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yerleşim düzeni değiştirilmeden grup çalışması yapıldı.		X	X	X	X			X		X

Tablo 3’te görüldüğü gibi ilk altı maddedeki durumların tüm sınıflarda gözlem yapılan iki ders saatinde de gerçekleştiği, yedinci maddedeki durumun ise altı sınıfta iki ders saatinde de gerçekleştiği fakat dört sınıfta hiç gerçekleşmediği görülmüştür. Sınıfın fiziksel düzenine ilişkin gözlem verileri ile öğretmenlerle yapılan görüşme verileri birbirini desteklemektedir. Bu yaklaşımın sınıfın etkili olarak kullanılmasının yanında sınıf dışındaki alanların da kullanılmasını gerektirdiği söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi

Bu tema dört alt temada ele alınmıştır:

Planlama: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı iyi bir planlamayı zorunlu kılmaktadır. Planın etkili olarak uygulanabilmesi için öğretmenin iyi hazırlanması gerekir (B, E, F, I). Planlamada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmaktadır (G, H, I). Ders planlarının disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanması önemli görülmektedir (F, H). Bu yaklaşıma göre planlama bir “yelpaze” gibidir. Çünkü öğrenciler düşünerek olayların farklı boyutlarına ulaşabilmekte (I) ve etkin oldukları için planın yönünü değiştirebilmektedirler. Öğrenci merkezli bir anlayış temel alındığından ders planları esnek bir yapıdadır. Öğrencilerin sorularına göre planın yönü değişebilir (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ).

Gerçek yaşamla ilişki kurma: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında çocukların hayata hazırlanması temel alınmaktadır (G). Bunun gerçekleştirilmesi için konuların gerçek yaşamdan yola çıkarak işlenmesi gerekir (B, C, E, G). Derslerin işlenişinde ise oyunlaştırma yoluna gidilmektedir (A). Öğrenciler derste daha etkindirler (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Bu yaklaşım öğretmenlerin “kanguru” gibi sürekli öğrencileri kucağında taşıma anlayışını reddetmektedir. Öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durmasını zorunlu kılmaktadır (B). Öğretmenin rolü ise öğrenciye rehberlik yapmaktır (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Bir başka ifadeyle öğretmenin “koç (antrenör)” olması gerekir. Çünkü öğretmen model ve rehberdir. Öğrenci ise öğretmenin yardımcısı gibidir (E).

Farklı yöntem ve teknikler kullanma: Öğretmenin anlatım yöntemi yerine öğrencilerin etkin olabileceği farklı öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini uygulaması gerekmektedir. Bu yöntem ve teknikleri, “drama, soru-cevap (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ), grup çalışması (C, E, F, G, H, I, İ), proje çalışmaları, beyin fırtınası (E, F, H, I), araştırma, gözlem (B, G), fısıltı grupları (E), tartışma (G), problem çözme (İ)” şeklinde sıralamak mümkündür.

Alternatif değerlendirmeyi işe koşma: Bu yaklaşım değerlendirmede alternatif ölçme tekniklerine başvurulmasını gerektirmektedir (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Öğrencileri birbirleriyle mukayese etmeden, öğrenciyi bütün olarak görüp, öğrencilerin değişik yetenekleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır (A, C). Değerlendirmede yazılılar ikinci planda kalmaktadır (A, B, C, D, E, F, I, İ). Öğrencilerin değerlendirilmesinde “proje çalışmaları, araştırma ödevleri (E, F, G, H, I, İ), öğrencilerin birbirlerini sözlü olarak değerlendirmeleri (B, D, G, I, İ), öğrencinin derse katılımı, öğrencinin sınıf içindeki performansının gözlenmesi (E, G, I), yazılı materyaller, ürün dosyaları (B, D), afişler, sunumlar (I), grup çalışmaları, yazılılar (H)” dikkate alınmaktadır. Kısacası bu yaklaşımda süreç değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler “Öğretmen Çalışma Kitapları”nda yer alan ders planlarını uygulamaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan planların uygulandığı Türkçe ve Matematik derslerinin ders planlarının analizinde öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin elde edilen veriler aşağıda sıralanmıştır:

- Esnek bir planlama anlayışı vardır.
- Etkinlerin ne kadar süre içinde bitirileceği planlanmıştır.
- Ön hazırlık sürecine yer verilmiştir.
- Zihinsel hazırlık sürecine yer verilmiştir.
- Öğrencinin nasıl motive edileceğine yer verilmiştir.
- Yöntem ve teknik çeşitlenmesine yer verilmiştir.
- Bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verilmiştir.
- Değerlendirmede alternatif ölçme tekniklerine yer verilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin gözlem verileri ile öğretmenlerle yapılan görüşme verileri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin bu planlamayı dikkate aldıkları görülmüştür. Bu yaklaşımın; öğretmenlerin rehberlik rolünü üstlenmelerini, öğrencilerin etkin olmasını, öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitlenmeye yer verilmesini, farklı ölçme tekniklerinin uygulanmasını gerektirdiği söylenebilir.

İlişki Yönetimi

Bu tema altı alt temada ele alınmıştır:

Sıcak ve samimi ilişki: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha sıcak ve samimi olmasına olanak sağladı (A, B, C, E, F, G, H, I, İ). Öğrenci etkin olduğu için güven duygusu gelişmekte ve öğretmenle rahat bir şekilde iletişim kurabilmektedir (B, C). Öğretmen-öğrenci iletişimi etkileşime dönüşmektedir (A, B, C, E, F, G, H, I, İ). Yapay öğretmen-öğrenci ilişkileriyle bu yaklaşımı uygulamak mümkün değildir. (B). Bir öğretmen, “Bu yaklaşımın uygulanmasından sonra öğretmen-öğrenci ilişkisinde pek değişiklik olmadı”ğını dile getirmiştir (D).

Öğrenci-öğrenci ilişkisi: Bu yaklaşım, öğrenci-öğrenci ilişkisini de olumlu yönde etkiledi (A, B, C, D, G, H, I, İ). Öğrenciler bir bakıma birbirlerine muhtaç olduklarından birbirleriyle kaynaşmakta ve aralarında diyalog süreci başlamaktadır (H). Grup çalışmaları öğrenci-öğrenci

ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir (B, C, E, F, G, I). Ancak bazen grup çalışmaları, grup çatışmasına da neden olmaktadır (İ). Grup çalışmaları öğrencilerde sınıf bilinci (E), işbirliği, dayanışma, paylaşım (B, C, G, I, İ), sorumluluk (A, D, G) ve rekabet duygularının gelişmesini olumlu yönde etkiledi (İ). Öğrenciler verilen görevleri yerine getirmek için sınıftaki diğer öğrencilerle iletişime geçmektedirler. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi okul zamanı dışında da devam etmektedir. Öğrenciler bazen birbirlerinin evlerine gidip birlikte ders çalışma yoluna da gitmektedirler (A, D, G).

Öğretmen-veli ilişkisi: Bu yaklaşım öğretmen-veli ilişkilerinin de sıcak olmasını gerektirmektedir. Çünkü veli öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası konumundadır (A, B, E, F, G, H, I, İ). Bu yaklaşımın öğretmen-veli iletişiminin sürekliliğine olumlu katkısı oldu (B, I, İ). Öğretmenler telefon, veli toplantısı (A, B, C, D, E, F, G, I), ev ziyaretleri yoluyla velilerle iletişim kurmaktadırlar (E, F). Veliler ise öğrencisine yardımcı olabilmek için okula gelip öğretmenle iletişim kurmak zorunda kalmaktadırlar (F, G, H) Bir öğretmen, “Öğretmen-veli ilişkilerinde önemli bir değişiklik olmadı”ğını dile getirmiştir (C).

Ödül (pekiştirici) kullanımı: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması daha fazla ödülün verilmesine olanak sağlamaktadır (B, C, F, G, H, I, İ). “Aferin” sözcüğünü kullanmak, alkışlamak (A, C, E, G, I, İ), teşekkür etmek (C), öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sergilenmesi gibi psikolojik ödüllere (H) ve bazen maddi ödüllere de yer verilmektedir (C, D, G, H). İçsel ödül ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, verilen görevi başarmaktan mutluluk duymaktadırlar (A, C, G). Her öğrencinin ödüllendirilebilecek bir yönünü mutlaka ortaya çıkarmaktadır (B, H, I, İ). Bir bakıma öğretmen “pollyanna” gibidir. İşin olumlu tarafını görüp iyimser davranmak zorundadır (A). Cezanın tercih edilme nedenlerini azaltmaktadır (A, B, C, D, G). Öğrenciye verilebilecek en büyük cezanın, öğrenciyi bir etkinlikten alıkoyma cezası olduğunu söylemek mümkündür (E).

Motivasyon: Bu yaklaşımın öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü öğrencinin hedeften haberdar olması (A), derslerin oyun havası içinde işlenmesi (B), ödülün ön planda tutulması (D, I), proje çalışmalarına (G, I) ve araştırma ödevlerine yer verilmesi öğrenciyi motive etmektedir (C). Öğrencilerin farklı yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Böylece öğrenciler başarılı olma duygusunu tatmakta, içsel olarak motive olmakta (B, C, E, F, G, H, İ) ve okula daha istekli olarak gelmektedirler (G, I).

Demokratik sınıf ortamı: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını gerektirmektedir (E, F, G, H, I). Bu nedenle, öğrencilerin karar sürecine katılmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Sınıfların ilişki düzenlemelerine ilişkin gözlem verileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlişki yönetimine ilişkin gözlem verileri

	1-A	1-B	2-A	2-B	3-A	3-B	4-A	4-B	5-A	5-B
Öğretmen öğrencilere isimleriyle hitap etti.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğretmen derste espri yaptı.	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Öğretmen, öğrenciyi cesaretlendirdi.	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Öğrencilere bireysel etkinlikler yaptırılarak içsel olarak motive olmaları desteklendi.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta psikolojik ödüllere yer verildi.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrenci-öğrenci iletişimi bireysel ya da grup çalışmalarıyla etkileşime dönüştü.	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Öğrenciler düşüncelerini rahatça ifade edebildiler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğrenciler etkinliklere katıldıklarından mutluydular.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 4’te de görüldüğü gibi sınıfların ilişki düzenlemelerine ilişkin gözlem verileri, öğretmenlerle yapılan görüşme verileriyle benzerlik göstermektedir. Bu yaklaşımın öğretmen-öğrenci-veli iletişimini olumlu yönde etkilediği, her öğrencinin kendisini gerçekleştirebileceği değişik etkinliklere yer verildiğinden öğrencilerin içsel olarak motive olmasını ve öğrencinin isteyerek okula gelmesini sağladığı söylenebilir.

Davranış Yönetimi

Bu tema dört alt temada ele alınmıştır:

Sınıf kuralları: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı istenen davranışların kazandırılmasını olumlu yönde etkiledi (A, B, E, F, G, H, I, İ). Bu yaklaşımla birlikte sınıf kurallarının nedenlerinin açıklanması ön plana çıktı (A, B). Sınıf kurallarının belirlenmesinde ve uygulanmasında “empatik” bir bakış açısı esas alınmaktadır (A). Öğretmen ve öğrenciler sınıf kurallarını birlikte belirlemektedirler (A, C, D, E, G, H, I). Kuralların oluşturulmasında öğrenciler belirleyici oldukları için (F, I) kuralların kontrolünde de rol üstlenmektedirler (F). Demokratik bir sınıf ortamının olması ve kuralların tartışılabilmesi kuralların uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (E, F, G, H, I).

Grup çalışmasında esneklik: Grup çalışmalarında öğrenciler etkin olduğu için sürekli söz hakkı istiyorlar ve bazen izin almadan konuşma yoluna gidiyorlar. Bu durum ise sınıf disiplini etkilemektedir. Ancak bu disiplinsizlik olarak görülmez (A, B). Çünkü bu durum grup çalışmasının doğal bir sonucudur ve sorun oluşturmamaktadır (A, B, E, F, G, H, I, İ). Bu yaklaşımla birlikte sınıflarda gürültünün arttığını söylemek mümkündür (E, G). Ancak bu gürültü dersin işlenişine engel oluşturmamaktadır. Vızıltı gruplarından çıkan sesi andırmaktadır (G). Öğrencilerin etkin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin “çiçek” olmasını beklemek yanlıştır (E).

İşbirlikli öğrenme: Grup çalışmalarına önemli ölçüde yer verilmiş olması öğrencinin kendisini ifade edebilmesine (A, F) ve öğrencilerde “işbirliği, paylaşım, düşüncelere saygılı olma (E, G), güven, sorumluluk (A, F) ve başarılı olma duygusu”nun gelişmesine olanak sağladı (H). Ayrıca öğrencilerin “dinlemeyi ve not almayı öğrenme” becerileri gelişti (G). Bir öğretmen istenen davranışların kazandırılmasında bu yaklaşımın çok fazla etkisinin olmadığını dile getirmiştir (C, D).

Etkin katılım: Bu yaklaşım öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkiledi (A). Öğrencilerin “etkin ve katılımcı olması (F, İ)”, “sürekli iletişim içinde olması (F)”, “kendilerini ve arkadaşlarını yargılayabilmeleri” (E, G, I, İ) istenmeyen davranışların önlenmesini olumlu yönde etkilemektedir (E, F, G, İ). Ancak öğrencilerin birbirlerini yargılamaları durumu her zaman gerçekleşmemektedir (G). Sınıfta davranış yönetimine ilişkin gözlem verileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Davranış yönetimine ilişkin gözlem verileri

	1-A	1-B	2-A	2-B	3-A	3-B	4-A	4-B	5-A	5-B
Öğrenciler derste katılımcı ve etkindiler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta öğrencilerin etkin katılımlarından kaynaklanan rahatsız edici olmayan düzeyde bir gürültü oluştu.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğretmen öğrencilere sözlü uyarılar yaptı.	X			X		X	X	X	X	X
Öğretmen bazı öğrencilerin olumsuz yönlerini vurguladı.				X						
Öğrenciler birbirlerini uyardılar.						X	X	X	X	X

Tablo 5'te de görüldüğü gibi sınıfta davranış yönetimine ilişkin gözlem verileri, öğretmenlerle yapılan görüşme verilerini desteklemektedir. Bu yaklaşımın demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını; öğrencilerin işbirliği, güven ve sorumluluk duygularının gelişmesini; istenen davranışların kazanılmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrenciler etkin olduklarından sınıfta bazen gürültü oluşabildiği; ancak bu gürültünün rahatsız edici düzeyde olmadığı ve bu sınıflarda öğrencilerin çiçek olmasını beklemenin yanlış olduğu belirtilmektedir.

Zaman Yönetimi

Altı öğretmen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının zaman yönetimini olumlu yönde etkilediğini ve etkinlikleri planladıkları zamanda bitirdiklerini dile getirmiştir (B, C, D, E, F, G). “Öğrencinin etkin olması (C, E), konuların azalmış olması ve basit hale getirilmesi (D, G), konuların gerçek yaşamdan yola çıkılarak işlenmesi (E), öyküleyici anlatımın önem kazanması, konuların oyun havası içinde işlenmesi (F), empati kurma ve öğrencileri araştırmaya yöneltme anlayışına yer verilmesi” gibi etkenler zaman yönetimini olumlu yönde etkilemektedir (G).

Dört öğretmen ise zaman yönetimi konusunda sıkıntı çektiklerini ve etkinlikleri planladıkları zamanda bitiremediklerini dile getirmiştir (A, H, I, İ). “Etkinlik sayılarının çok fazla olması (A, H, I, İ), sınıf mevcutlarının fazla olması, sınıfların dar olması (H, I, İ), programın yoğun olması, öğretmen ve öğrencilerin henüz bu yaklaşıma tam olarak uyum sağlamamış olması” gibi etkenler zaman yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir (H). Ancak zamanın etkili kullanılması biraz da öğretmene bağlıdır (F). Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğretmenin çok iyi bir hazırlık ve planlama yapmasını gerektirmektedir. Öğretmen bu yaklaşımı öğrendikçe zamanı daha etkili kullanabildiğinin farkına varmaktadır (B, E).

Bu yaklaşımın uygulanması öğrencilerin okula gelme isteklerini olumlu yönde etkiledi ve öğrenci devamsızlıklarının azalmasını sağladı (A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ). Öğrencilerin etkin olması derslerin zevkli hale gelmesini (A, C) ve öğrencilerin mutlu olmasını sağladı (B, C, E, G, H, I, İ). Öğrencilerin çoğu okulun tatil olmasını istememektedir. Bazen öğrenciler hastalandıklarında bile verilen görevleri yerine getirmek için okula gelmektedirler (B, E, F, H). Bu yaklaşım öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişmesini olumlu yönde etkilediğinden devamsızlık problemini neredeyse ortadan kaldırmaktadır (B, E, F). Öğrencilerin devam durumu ile ilgili doküman incelemesi verileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 2004–2005 ve 2005–2006 öğretim yılındaki karşılaştırmalı öğrenci devam durumu

Öğrencinin Sınıfı	2004–2005 Öğretim Yılındaki Öğrenci Devam Durumu		2005–2006 Öğretim Yılındaki Öğrenci Devam Durumu	
	Sınıf Listesinin Birinci Srasındaki Öğrencinin Okula Devam Etmediği Gün Sayısı	Sınıf Listesinin Son Srasındaki Öğrencinin Okula Devam Etmediği Gün Sayısı	Sınıf Listesinin Birinci Srasındaki Öğrencinin Okula Devam Etmediği Gün Sayısı	Sınıf Listesinin Son Srasındaki Öğrencinin Okula Devam Etmediği Gün Sayısı
2-A	-	16	-	13
2-B	-	3	3	-
3-A	5,5	4	-	1
3-B	1	2	1	-
4-A	4	8	4	3
4-B	4	14	5	4
5-A	8	1	5	1
5-B	1	-	1	1

Tablo 6’da araştırmanın yapıldığı okuldaki 2–5. sınıf öğrencilerinin 2004–2005 ve 2005–2006 öğretim yılındaki devam durumları karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Birinci sınıflar 2005–2006 öğretim yılında okula yeni başladıkları için karşılaştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Sınıfların devam çizelgeleri esas alınarak 2005–2006 öğretim yılındaki sınıf listelerinin birinci ve sonuncu sırasında yer alan öğrencilerin 2004–2005 ve 2005–2006 öğretim yılındaki devam durumları karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin, “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmaya başlandıktan sonra öğrenci devamsızlıklarında azalma olduğu” görüşü Tablo 6’daki doküman incelemesi verileriyle tutarlılık göstermektedir.

Zaman yönetimine ilişkin gözlem verileri aşağıda sıralanmıştır:

- Ders süresi etkili olarak kullanıldı.
- Öğretmen dersi zamanında bitirdi.
- Planlanan etkinlikler ders süresi içerisinde bitirildi.
- Zaman yönetimini olumsuz yönde etkileyen herhangi bir disiplin problemi oluşmadı.

Bu yaklaşımın genel olarak zaman yönetimini olumlu yönde etkilediği; ancak sınıf mevcutlarının fazlalığı, programın yeni uygulanmaya başlanmış olması gibi etkenlerden dolayı bazen zaman yönetiminde olumsuzlukların yaşandığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Benimseme Durumları

Dokuz öğretmen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsediğini dile getirmiştir (A, B, C, E, F, G, H, I, İ). Çünkü bu yaklaşımın uygulanması öğrencilerin mutlu olmasını (A, B, E, F, G, H) ve öğretmenin mutlu bir şekilde derse girmesini olumlu yönde etkilemektedir (B, E, F, G, H). Bir öğretmen ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemediğini dile getirmiştir. Nedenini ise “sınıf farkı oluşturması, etkinliklerin masraflı olması, sınıfta gürültünün artması” şeklinde açıklamıştır (D).

Öğretmenlere göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimindeki olumlu etkileri şunlardır:

- Öğrencinin etkin ve katılımcı olması (A, B, C, E, F, G, H, I, İ),
- Araştırmacılığa, düşünmeye ve yaratıcılığa önem verilmesi (B, D, E, İ),
- Etkileşimin sağlanması (H, I),
- Velinin eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline gelmesi (A),
- Derslerin zevkli geçmesi (F),
- Öğrenci motivasyonunu ve güven duygusunu olumlu yönde etkilemesi (C, F, G),
- Demokratik bir sınıf ortamının oluşması (A, E, F, G),
- Öğrencilerin sorumluluk, paylaşma, işbirliği duygularının gelişmesi (D, H).

Öğretmenlere göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminde uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen etkenler şunlardır:

- Mevcut sınav sistemi (OKS) bu yaklaşımın en büyük handikabıdır (A, C, E),
- Öğretmenlerin bu yaklaşımı yaşayarak öğrenmek zorunda kalması (A, B, E, I, İ),
- Daha çok materyal gerektirdiğinden maddi yük getirmesi (A, D, F, G),
- Okulların materyal açısından yeterli donanıma sahip olmaması (A, B, D, F, G),
- Konuların fazla olmasının (İ) ve öğrencilerin etkin oluşunun zaman ve disiplin sorununa neden olması (A, İ),
- Sınıflardaki fiziksel alanın yetersiz olması (B, D, H),
- Sınıf öğrenci sayılarının fazla olması (E, H),
- Teftiş anlayışının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olmaması (D, E, I, İ)

Öğretmenler göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminde etkili olarak uygulanabilmesi şunlar yapılabilir:

- Sınıf mevcutları az olmalıdır. Altı öğretmen, “sınıf mevcutları en fazla 20 olmalıdır (A, B, C, H, I, İ)”; bir öğretmen, “sınıf mevcutları en fazla 24 olmalıdır (D)”; üç öğretmen ise , “sınıf mevcutları en fazla 25 olmalıdır (E, F, G)” görüşünü dile getirmiştir..
- Sınıf alanı değişik oturma düzenlerinin uygulanmasına olanak verecek büyüklükte olmalıdır (C).
- Teftiş anlayışı yeni yaklaşıma uygun bir hale getirilmelidir (B, D, E, F, I, İ).
- Sınav sistemi (OKS, STS) değiştirilmelidir (A, C, E).
- Hizmet içi eğitimlerde süreklilik sağlanmalıdır (B).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, “Sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşleri”nin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Sınıf yönetiminin boyutlarını etkileme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenme durumunun belirlenmesinin temel alındığı alt amaçlara ilişkin aşağıdaki çıkarımlarda bulunulabilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıfın fiziksel düzenine ilişkin etkileri şunlardır: Sınıfta değişik yerleşim düzenlerinin uygulanmasını ve sınıfın her yerinden yararlanılmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Etkinliklerin sınıf dışına taşmasını bu bağlamda laboratuvar, okul bahçesi vb. farklı alanlardan yararlanılmasını gerektirmektedir. Yaşar (1998)’a göre yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir şekilde düzenlenir. Brooks & Brooks (1999)’a göre, bu sınıflarda öğrenciler, genellikle gruplar halinde çalışırlar. Yurdakul (2004)’un yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara varılmıştır: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı fiziksel ortam teknoloji, kaynak ve materyal zenginliği; geniş ve rahat yapısıyla kullanışlı bir öğrenme çevresidir. Bu ortam öğrenme becerilerinin ortaya çıkmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımın öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarına olanak sağlayacak bir sınıf düzenlemesini gerektirdiği söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının öğrenme-öğretme sürecinin yönetimine ilişkin etkileri şunlardır: Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için iyi bir planlama ve hazırlık sürecine gereksinim vardır. Planlamada esneklik ve öğrenciye görelilik önemli görülmektedir. Öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkmakta, öğrencilerin ise etkin olmaları gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak farklı öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Değerlendirmede ise farklı ölçme tekniklerine yer verilmektedir. Özden (2005)’e göre yapılandırmacı öğrenmede içerik ana çizgileriyle belirlenmiştir; ancak sınırlar kesin değildir. Yurdakul (2004)’un çalışmasına göre öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenme-öğretme süreci gerçek yaşamla ilişkilidir. Hoşgörür (2002)’e göre ise öğretmen rehberlik rolünü üstlenerek bir bakıma öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşımın esnek bir planlama anlayışını, öğrencinin etkin olmasını, farklı öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını ve tümel bir değerlendirmenin yapılmasını gerektirdiği söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıfta ilişki yönetimine ilişkin etkileri şunlardır: Öğretmen-öğrenci-veli ilişkisinin daha samimi olmasını ve etkileşime dönüşen bir öğrenci-öğrenci ile öğretmen-öğrenci iletişimini gerektirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin başarılı olması için velilerin okul-öğretmen ile iletişim kurmalarını zorunlu kılmaktadır. Veliler, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda farklı etkinliklere yer verildiğinden, öğrencinin performansını sergilemesine ve içsel olarak motive olmasına olanak sağlanmaktadır. Brooks & Brooks (1999)’a göre öğretmen-öğrenci iletişiminin diyaloga ve etkileşime dönüşmesi temel alınmaktadır. Yurdakul (2004)’un çalışmasına göre

bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iletişim tek yönlü değil, işbirliğiyle sosyal etkileşime dönüşen bir iletişim söz konusudur. Özyürek (2001), bu yaklaşımda öğrencilerin içsel olarak güdülenmelerinin ön plana çıktığını belirtmektedir. Yıldırım ve Dönmez (2008)'in yaptığı araştırmaya göre ise öğretmen-veli iletişiminin öğrencinin başarısında önemli bir payı vardır. Veli, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın etkileşime dönüşen bir iletişime ve olumlu bir sınıf iklimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıfta davranış yönetimine ilişkin etkileri şunlardır: Bu yaklaşım, sınıf kurallarının belirlenmesinde nedenlerin açıklanmasının ön plana çıkmasını, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerde işbirliği, güven, sorumluluk gibi duyguların gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler etkin olduklarından sınıf ortamında gürültünün oluştuğu; fakat bu gürültünün rahatsız edici düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Özden (2005)'e göre bu yaklaşımda öğrencinin aktif katılımına, sorumluluk üstlenmesine, kendi bakış açısını oluşturmasına ve kendi düşüncelerini geliştirmesine izin verilmektedir. Yurdakul (2004)'un yaptığı araştırmaya göre bu yaklaşım öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine ve bunun sonucunda da öğrencilerde olumlu duygusal tepkilerin oluşmasına, öğrencilerin mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşımın sınıfta istenik davranışların kazandırılmasını ve öğrencinin grup içinde nasıl davranması gerektiği bilincine varmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıfta zaman yönetimine ilişkin etkileri şunlardır: Konuların gerçek yaşamdan yola çıkılarak işlenmesi ve alternatif öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin uygulanması zaman yönetimini olumlu yönde etkilemektedir. Derslerin daha eğlenceli geçmesiyle devamsızlık probleminin önemli ölçüde azalmasına olanak sağlamaktadır. Programın yeni oluşu, öğretmenlerin bu yaklaşımdaki deneyimlerinin az oluşu gibi etkenler bazen zaman yönetimine ilişkin olumsuzluklara neden olabilmektedir. Brooks & Brooks (1999)'a göre öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenciye yeterince zaman tanınmalı ve gerçek yaşamdaki bilgilere yer verilmelidir. Yurdakul (2004)'un araştırmasına göre bu yaklaşımın uygulanması derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini, öğrenmenin rahat ve kolay oluşmasını sağlamaktadır. Konular gerçek yaşamdan seçilmekte ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin etkin olması, derslerin gerçek yaşamdan yola çıkılarak ve eğlenceli hale getirilerek işlenmesi, devamsızlık probleminin azalması gibi etkenlerin zaman yönetimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasını benimseme durumlarına ilişkin varsayımları şunlardır: Bu yaklaşım, öğrencilerin etkin olmasına, iletişimin etkileşime dönüşmesine, derslerin daha zevkli geçmesine, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına, öğrencilerde olumlu duyguların gelişmesine ve öğretmen ile öğrencilerin mutlu olmasına olanak sağladığından benimsenmesi gereken bir yaklaşım olarak görülmektedir. Yurdakul (2004)'un yaptığı araştırmada da bu yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin mutlu olmasını, daha eğlenceli ve keyifli vakit geçirmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminde uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen “öğretmenlerin bu yaklaşımı yaşayarak öğrenmek zorunda kalmaları, materyal açısından maddi yük getirmesi, sınıflardaki fiziksel alanın yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması” gibi etkenler de vardır. Bazı olumsuzluklara rağmen genel olarak bu yaklaşımın sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediği ve uygulanması gereken bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bütünsel olarak bakıldığında şunlar söylenebilir: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması sınıf yönetiminin beş boyutunu da genel olarak olumlu yönde etkilemektedir. Bu yaklaşımın etkili olarak uygulanabilmesi için; sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik tedbirler alınmalı, öğretmenlere sürece yayılmış ve sürekliliği olan bir hizmet içi eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim*, 147, 50–53.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brooks, J.G.& Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demirel, Ö.(2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D.(2000). Yapııcı Öğrenme. *Sınıfta Demokrasi* (53–77), Ali Şimşek (Ed.), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Hoşgörür, V. (2002). Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 73–78.
http://www.eskisehirmem.gov.tr/images/2005_2006_28_2_2006.xls. Bu sayfa 11 Mayıs 2006 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Kuran, K. (2005). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (77–101), M. Şişman ve S. Turan (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Marlowe, B.A & Page, M.L.(1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1–5. Sınıf Programlar Tanıtım Kitapçığı*. <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.doc>. adresinden 10 Mayıs 2005 tarihinde indirilmiştir.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Sabancı, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school: a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74–75, 49–52.
- Yaşar, Ş.(1998). Yapısalcı Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1–2), 68–75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2006). Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (2, 261–268). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98–115, [Online]: <http://www.esosder.org/> adresinden 22 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yiğit, B. (2005). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (185–204), M. Şişman ve S. Turan (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişselötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.