

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

OĞUZ SELÇUKLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ÖMER BEYHAN

Konya 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Oğuz SELÇUKLU
	Numarası	078301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

05./07./2019

Oğuz SELÇUKLU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Oğuz SELÇUKLU
	Numarası	078301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç.Dr.Ömer BEYHAN
	Tezin Adı	ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “ Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma ...13...../...06...../...2019..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç.Dr.Ömer BEYHAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğt Üyesi Erkan EFİLTİ	
Jüri Üyesi	Dr Öğt Üyesi Cihad ŞENTÜRK	

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ömer BEYHAN'a benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, değerli dönütleriyle çalışmama destek olan hocam Dr. Ögt. Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulamasının yapılmasında benden desteklerini esirgemeyen değerli okul müdürlerime ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte beni her zaman motive edip destek olan annem ve babama teşekkür ederim.

Çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan kıymetli eşim Dilek SELÇUKLU'ya sonsuz teşekkür ederim.

OĞUZ SELÇUKLU

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Bugün yaşam koşulları gözden geçirildiğinde, öğretim yöntemlerinin modern gereksinimler doğrultusunda, bireyleri eğitmek için yetersiz olduğu gerçektir. Çağcıl bireylerin yaşamları boyunca başarılı olmaları için kısa sürede ulaşılan bilgiyi uygulamaya dönüştürme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Yapılandırmacılık, felsefe, psikoloji ve sibernetik alanlarında köklü bir bilgi teorisidir. Bilişsel gelişim ve öğrenme çalışmalarının yanı sıra genel olarak öğretim, psikoterapi ve kişilerarası yönetim uygulamaları için uygulaması geniş kapsamlı sonuçlara sahip olan iki ana prensibi ortaya koyar. Bunlardan ilki bilgi pasif bir şekilde alınmaz, fakat bilişsel konu tarafından aktif olarak oluşturulur; ikincisi ise bilişin işlevi uyarlayıcıdır ve ontolojik gerçeğin keşfedilmesine değil, deneysel dünyanın örgütlenmesine hizmet eder. Sadece ilk prensibi kabul etmek, her ikisini de kabul edenler tarafından önemsiz yapılandırmacılık olarak kabul edilir. Çünkü bu prensip Sokrates'ten beri bilinen ve ikincisinin yardımı olmadan Batı epistemolojisinin tüm çok yıllık sorunlarına rastlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı Ümraniye'de bulunan 20 resmî ilkököl ve ortaokuldan seçilen 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları alanyazında incelenen diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme, Yapılandırmacı eğitim, Konstrüktivizm

ABSTRACT

ANALYSIS OF TEACHERS 'CONSTRUCTIVE LEARNING APPROACHES

Today, when living conditions are reviewed, it is the fact that teaching methods are insufficient to educate individuals in accordance with modern requirements. In order to be successful throughout their lives, contemporary individuals need to have the ability to convert the information reached in a short time into practice. Constructivism, philosophy, psychology and cybernetics. In addition to cognitive development and learning studies, the practice of teaching, psychotherapy and interpersonal management practices in general provides two main principles with broad conclusions. First, the information is not taken passively, but it is actively created by the cognitive subject; second, the function of cognition is adaptive and serves not to discover ontological reality, but to the organization of the experimental world. Only accepting the first principle is regarded as insignificant by those who accept both. Because this principle has been known since Socrates, and without the help of the latter, it has coincided with all the perennial problems of Western epistemology. This study, it is aimed to examine the constructivist learning approaches of teachers. The study group consists of 250 teachers selected from 20 primary and secondary schools in Ümraniye, 2018-2019 academic year.

The results of the research are similar to the other studies examined in the literature.

Keywords: Constructivist learning, Constructivist education, Constructivism

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	i
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	ii
ÖNSÖZ		iv
ÖZET		v
ABSTRACT		vi
İÇİNDEKİLER		vii
ŞEKİLLER LİSTESİ		x
TABLolar LİSTESİ		xi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4.ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	5
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.6.TANIMLAR	5

2. BÖLÜM

KONSTRÜKTİVİZMİN ÇERÇEVESİNDE ÖĞRENMENİN DOĞASI

2.1. KONSTRÜKTİVİZM TEORİSİ	7
2.1.1. <i>Konstrüktivizmin Doğuşu ve Gelişimi</i>	11
2.1.2. <i>Konstrüktivizmin Genel İlkeleri</i>	12
2.1.3. <i>Konstrüktivizmin Çoklu Yüzü</i>	15
2.1.4. <i>Konstrüktivizmin Basit Yüzü</i>	16
2.2. ÖĞRETME ve ÖĞRENME DÖNGÜSÜ.....	17
2.2.1. <i>Öğretme ve Öğrenme Döngüsü Amaç</i>	17
2.2.2. <i>Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenmenin İlkeleri</i>	22
2.2.3. <i>Öğrenenin Doğası</i>	24
2.2.4. <i>Öğrenme Sürecinin Doğası</i>	25
2.2.5. <i>Benzersiz Bir Birey Olarak Öğrenen</i>	255
2.2.6. <i>Öğrenme Sorumluluğu</i>	255
2.3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİNİN DOĞASI	26
2.4. YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI	27
2.4.1. <i>Katılım</i>	30
2.4.2. <i>Prosedürel Bilgi</i>	32
2.4.3. <i>Kavramsal Anlayış</i>	322
2.4.4. <i>İşlemsel ve Kavramsal Bilgi İlişkisi</i>	33
2.5. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÇEŞİTLERİ	34
2.5.1. <i>Bilişsel Yapılandırıcılık</i>	34

2.5.2. Sosyal Yapılandırıcılık	344
2.5.3. Radikal Yapılandırıcılık	35
2.6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MÜDAHALESİ	36
2.7. YAPILANDIRMACI TEORİLER	366
2.7.1. Vygotsky Teorisi.....	366
2.7.2. Bruner Teorisi.....	377
2.7.3. Harkness Teorisi	38
2.8. YAPILANDIRMACI TEORİ YÖNTEMLERİ.....	39
2.8.1. Yapılandırıcı Öğrenme Görüşü.....	40
2.8.2. Yapılandırıcı Öğretilere Bakış Açısı.....	422
2.8.3. Öğrencinin Yapılandırıcı Görüşü	433
2.8.4. Öğretmenin Yapılandırıcı Görüşü	444
2.9. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA İLİŞKİLİ ROLLER	466
2.9.1. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	466
2.9.2. ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA ÖĞRENCİNİN ROLÜ	48
2.9.3. GÖREV, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ DİNAMİK ETKİLEŞİM	49
2.9.4. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ .	500
2.9.5. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME İLE GELENEKSEL ÖĞRENME ANLAYIŞININ	
KARŞILAŞTIRILMASI	511
2.9.6. DAVRANIŞCI ÖĞRENME YAKLAŞIMI, YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI VE	
BİLİŞSEL KURAMA GÖRE ÖĞRENMELERİN KARŞILAŞTIRILMASI	544
2.10. İLGİLİ ALANYAZIN	544

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	622
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	622
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	666
3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	69

4.BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ	
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	700
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim	
Yaklaşımına Yönelik İnançları.....	722
4.1.2. Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı	
Eğitim Yaklaşımına Yönelik İnançları	733
4.1.3. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına	
Yönelik İnançları.....	744
4.1.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim	
Yaklaşımına Yönelik İnançları.....	755

5.BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1.KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİ İLE YAPILANDIRICI EĞİTİM YAKLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ	766
5.2. KATILIMCILARIN ÇALIŞTIKLARI OKUL TÜRÜ İLE YAPILANDIRICI EĞİTİM YAKLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	77
5.3. KATILIMCILARIN YAŞLARI İLE YAPILANDIRICI EĞİTİM YAKLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ	77
5.4. KATILIMCILARIN MESLEKİ KIDEMLERİ İLE YAPILANDIRICI EĞİTİM YAKLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ	78
5.5. KATILIMCI YAPILANDIRICI EĞİTİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN DAĞILIMLAR	78

6.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ	822
6.2. ÖNERİLER	833
KAYNAKÇA.....	855
EKLER	988

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlara Ait Pasta Grafiği. **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**3
- Şekil 2.** Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Dağılımlara Ait Bar Grafiği **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**4
- Şekil 3.** Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Dağılımlara Ait Pasta Grafiği **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**5

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması.....	522
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlar	622
Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Dağılımlar	633
Tablo 4. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne (İlkokul ortaokul) İlişkin Dağılımlar	644
Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılımlar.....	655
Tablo 6: Aritmetik ortalama derecelendirme aralığı.....	666
Tablo 7. Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 8. Geçerlilik Analizi Sonuçları	67
Tablo 9. Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi	68
Tablo 10. Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Ölçeği Sorularına Ait Dağılımlar	700
Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyetleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait İki Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	722
Tablo 12. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait İki Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	733
Tablo 13. Katılımcıların Yaşları ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları	744
Tablo 14. Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları.....	755

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Çağdaşlaşmanın, modern ve gelişmiş bir toplum olmanın yolu şüphesiz eğitimden geçmektedir.Günümüzde bütün devletler gelişmiş bir millet ve diğer devletlerden farklı olabilmek için eğitime büyük önem vermektedirler.Bu konuda da eğitimciler büyük görevler düşmektedir. Eğitimciler,yaşanan bu gelişmelere ayak uydurabilecek çağdaş, modern, öncü ve örnek kuşaklar yetiştirmelidir. Bu bağlamda, son yıllarda birçok ülkede eğitimi yaklaşımında, geleneksel yaklaşımlardan çağdaş yaklaşımlara doğru bir kayma olduğunu göstermektedir (Küçüközer vd.,2008). Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetişeceği insan türüne göre şekillenecek.

Ülkeler, eğitim sistemlerini uyarlama ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine uygun bir eğitim yürütme çabasındadır.Gelişmiş ülkelerin çoğu, bu hızlı değişime ve dönüşüme ayak uydurabilmek için eğitim alanında sürekli bir reform dalgası yaşamaktadır.Gelecekte okullaşma, altyapı ve eğitim harcamaları, sosyal ve ekonomik alanlardaki yapısal değişiklikler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki değişiklikler ve teknolojiye bağlı değişiklikler, sürekli değişen eğitim sistemleri açısından eğitim dönemlerinden okul türlerine ve eğitim programlarına sürekli bir değişim ve dönüşüm halindedirler.

Yapılandırmacılık, temel olarak öğrencilerin öznel olarak bilgilerini geliştirmelerini, yorumlamalarını ve düzenlemelerini savunan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Windschitl, 1999). Öğrenme ortamlarında bu yaklaşım, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye, tartışmaya ve yorumlamaya teşvik eder; Öğrencilerin kendi teorilerini kurmalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak için öğrenme ortamları düzenlemek ve kazanılan bilgi ve becerilerin yansımalarını motive etmek olarak (Jonassen, 1999). Böyle bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlar. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini ve bilgilerini oluşturmalarını beklemek, sınıf ortamlarında sorgulama,

problem çözüme ve araştırma gibi zihinsel süreçleri yaygın şekilde kullanmak önemlidir (Marlowe ve Page, 2005). Yapılan çalışmalarda, yapılandırmacı ilkelere göre tasarlanan bir öğrenme ortamının yaratıcılığa olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (James, Gerard ve Vagt-Traore, 2010; Tezci ve Gürol, 2003), Bu araştırma sonuçları Piaget tarafından tanımlanan bireylerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yetiştirilebileceğini göstermektedir. Bu noktadan itibaren, bir öğrenme ortamının yapıcılıkla uyumluluğunu değerlendirmenin, yukarıda belirtilen özelliklere sahip öğrencileri yetiştirmek için ilk öneme sahip olduğunu söylemek yanlış değildir

Yapılandırmacı ilkelere göre öğrenme ortamlarını değerlendirmenin iki ana yolu vardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmek için tasarlanmış araçların kullanılması bunlardan biridir ve diğeri ise öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını bir değerlendirme kriteri olarak kullanmaktadır (Deryakulu, 2000:54). Öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve öğrenme görevindeki motivasyon kaynaklarına odaklanır.

Bireylerin çevreden pasif bir şekilde bilgi almasını istemeyen, öğrenme sürecinde sorumluluk almayı ve aktif olmayı isteyen yapılandırmacılıkta, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme teorileri kullanılır. Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları, öğrencinin bilgiye ulaşmak, analiz etmek, analiz etmek, bunları düzenlemek ve kullanmak için ihtiyaç duyduğunu sağlayan, zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı öngörmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin araştırıp, karar alarak, işbirliği yaparak, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ve kendi yaratıcılığını kullanarak kendi ürününü üretmesi beklenir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme uygulamaları öğrencileri teşvik eder “Bir şeyler öğrenmek” yerine “bir şeyler yapmak”.

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesi akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkiler.Öğretmenin yaklaşılabilir, sempatik, hoşgörülü tutumu ve davranışı, öğrencilerin istenen davranışlarını kazanmaları açısından önemlidir.Öğretmenlik; devlet eğitimi, eğitimi ve ilgili yönetim görevini üstlenen özel bir meslektir. Bu görevi yaparken, öğretmenler görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine uygun olarak yerine getirirler. Öğretmenler, mesleğin niteliklerini

kazanmak için belirli bir eğitimden geçerler. Öğrencilerin okulları nasıl öğrenebilecekleri ve geliştirebilecekleri hakkında karar verirken öğretmenlerin kalitesini göz ardı etmek mümkün değildir (Deryakulu, 2000:61). Öğretmene dayalı öğretmen yetiştirme programları, meslekte ve alanda bilgili olmalı ya da öğretmenlerin davranışlarında öğretmen davranışları tanımlanmalı ve kazanılmalıdır.

Öğretmenler mesleki hayatlarındaki görev ve sorumluluklarının yanında, eğitim ve öğretimde kullanılan yaklaşımların uygulanması açısından en önemli kısmını temsil etmektedirler. Bunun içinde kullanılan yaklaşımlara olan görüşleri ve tutumları da önemlidir. Bu yüzden geleneksel eğitim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerle, yapılandırmacı kuramı uygulayan öğretmenlerin arasında farklar bulunmaktadır. Üniversitelerde verilen eğitimden şüphe edilmediğinden öğretmen adayları genellikle aldıkları eğitim doğrultusunda eğitim verirler. Görevde yeni olan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı kullanacaklarsa, yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitilmelerinin önemini vurgulamaktadırlar (Abdal-Haqq, 1998). Bu bağlamda, Kaufman, öğretmen eğitimi programlarının okullarda yapılandırmacı uygulamaların etkinliği için yapılandırmacı yaklaşım kullanması gerektiğini belirtmektedir (Akar, 2003).

Problem Cümlesi:

Öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin inançları nedir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin inançları cinsiyetlerine ilişkin dağılımlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin inançları yaşlarına ilişkin dağılımlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin inançları mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin inançları okul türlerine ilişkin dağılımlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile ilgili olarak ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin inançlarının saptanmasıdır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel yaklaşımın tersine öğrencilerin kendilerini ifade etme, bilgiyi araştırıp keşfederek ulaşma, iletişim kurma, çevre ile etkileşim kurma gibi özelliklere sahip olması açısından önem taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım bu amaçlara ulaşırken öğrencinin kişisel özelliklerini, zeka ve bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenler için; açık fikirli olabilen, kendilerini geliştirebilen ve yenileyebilen, gelişmeleri takip edebilen, öğrenciler arasındaki bireysel farkları dikkate alabilen, alanında çok iyi olabilen ve öğrenenle birlikte öğrenen profesyonel bir eğitimci olmaları açısından yapılandırmacı yaklaşım bir eğitimci açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikler öğrenenin derste aktif olmasına, sorumluluk almasına, dersi eğlenceli görmesine olanak tanır. Yapılandırmacı öğrenme, öğretmenden çok öğrenci üzerinde odaklanır.

Yapılandırmacı öğrenme; her olayı ve olguyu gerçek yaşamın karmaşıklığı ve gerçek yaşam koşullarına dayalı bir öğrenme yaklaşımı ile sunan bir öğrenme ortamıdır.Sorumluluk paylaşımı, sosyal etkileşim, iletişim, çeşitli araç ve yöntemlerin kullanımı, öğrencinin bilgiyi yapılandırması, yani öğrenci merkezli öğretim olarak tanımlanabilir.

Bu bağlamda yeni yaklaşımın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, görüş ve önerilerinin alınması oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu yaklaşıma ilişkin ilköğretimde uygulamada ek olarak neler yapılabileceği ortaya konulacaktır.

1.4.Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma için hazırlanan ölçek çalışması, araştırmanın amacına uygundur.
2. Araştırmada uygulanan ölçekler, öğretmenler tarafından objektif olarak cevaplandırılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile
2. İstanbul ilinin Ümraniye ilçesindeki, 20 resmi ilkokul ve ortaokulunda çalışan, 250 öğretmen ile
3. İlköğretim birinci ve ikinci kademe dersleri ve bu derslerdeki etkinlikler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Öğrenciyi, öğretmen otoritesinin üretkenliğinden daha pasif olmaya yönlendiren ve öğrencinin pasif olduğu bir eğitim sistemidir(Gürses, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme: Yapılandırmacı öğrenme, mevcut bilgiyi yeni öğreti ile bağdaştırma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Eğitim: İnsanların ihtiyaçlarına, deneyimlerine ve duygularına katılma ve belirli şeyleri öğrenmeleri ve verilenlerin ötesine geçmeleri için müdahale etme sürecidir(Başaran, 1983).

Öğretmen: Devletin eğitim ve öğretim vazifesini üslenen uzmanlık mesleğidir.1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Md.

Sınıf: Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yaşam alanıdır (Aydın, 1998).

Sınıf Yönetimi: Belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için planlama, organizasyon, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin prensiplerin,

kavramların, teorilerin, modellerin ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasına ilişkin tüm faaliyetler (Koç, 2002).

Program Değerlendirme: Programın etkinliği konusunda karar verme sürecidir. Değerlendirme, eğitim amaçlarının gerçekleştirilme derecesinin nihai ve tamamlayıcı halkası olarak belirlenmesi sürecidir (Ertürk, 1986; Demirel, 2003).

Eğitim programı: Öğrenciye okulda veya okulun dışında yapılması planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan bir öğrenme deneyimidir (Demirel, 1999).



2. BÖLÜM

KONSTRÜKTİVİZMİN ÇERÇEVESİNDE ÖĞRENMENİN DOĞASI

2.1. Konstrüktivizm Teorisi

Pedagojinin gelişimi, konstrüktivizmin doğuşundan bu yana önemli değişiklikler geçirmiştir. Konstrüktivizmin, 90'lı yılların ortalarında entelektüel öğrenen üzerinde etkili olmuştur. Konstrüktivizmin Piaget'in bilişsel gelişimine ve Vygotsky'nin yapıcılığın hem mikro hem de makro dünya teknolojisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu yapısal teorisine dayanarak olarak doğmuştur. Konstrüktivizmin düşünce aynı zamanda dilsel alanın yanı sıra, özellikle hazırlayıcı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını da kapsar.

Son birkaç on yılda birçok araştırmacı ve bilim adamı bu konstrüktivist kuram hakkında bir anlayış sağlamıştır. Konstrüktivizminin davranışçılık düşüncesinin bilişsellğe kaymasından kaynaklandığını kanıtlamışlardır. Ek olarak, konstrüktivizmin sınıf temelli araştırmaları, özellikle de dil sınıflarını genişletebilir; düşünme, dil öğretmenlerinin çeşitli disiplinlerdeki sınıfları araştırmaları için yeni yollar açabilir.

Konstrüktivist kuramın temel önermesi, insanların öğrendiklerinden deneyim kazandıklarında öğrendikleri söylenir. Yani, insanlar deneyim yoluyla kendi anlamlarını yaratırlar. Konstrüktivist düşünce, Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel kuramlarının çeşitli yönlerine dayanır. Piaget'ten aktif olarak öğreniyoruz, planlar oluşturuyoruz, her türlü bilimi özümseyip ve barındırıyoruz. Vygotsky'den sosyal konstrüktivist, grup çalışması, staj vb. etkinlikleri sayesinde “yukarıdan aşağıya” ve “aşağıdan yukarıya” öğrenme metodolojisi konstrüktivist düşüncesinden kazanıyoruz. Bu, öğretmenin ana fikri vereceği, ardından öğrencilerin detayları alacağı anlamına gelir. Bu düşüncede, öğretmen ayrıntıyı öğretmez, ancak öğrencilere ayrıntıların anlaşılmasını kolay bulunabilir hale getirir (Aljohani, 2017: 98).

Dewey (1916), Piaget (1973) ve Vygotsky (1978) gibi bilim adamları ve filozofların, özellikle epistemolojisi ve ontolojisi etrafında konstrüktivizm konusunda

farklı bakış açıları ve fikirleri vardır. Başka bir deyişle, konstrüktivizmini kendi deneyimlerine göre yorumladılar. Bununla ilgili olarak sonuç, öğrencilerin aldıkları deneyim kendi yaşam tarzları ile ilgili aldıkları eğitimle ilgili olduğu yönündedir. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme süreci, pratik gerçek dünya ile ilgili olmalıdır, böylece sınıf öğretmen ve öğrencilerin bilgilerini ve deneyimlerini aktif olarak paylaşabilecek şekilde tasarlanıp şekillendirilir.

Konstrüktivizmin, bilginin oluşumunu çevre ile etkileşimlerinde bilişsel yapılar yaratan aktif bir konu olarak görür. Bilişsel etkileşim, gerçekliğin öznenin yarattığı bilişsel yapı ile yapılandırıldığı sürece gerçekleşecektir. Bilişsel yapı daima çevrenin ve değişen organizmanın taleplerine göre değiştirilmeli ve uyarlanmalıdır. Düzeltme süreci sürekli yeniden yapılanma sürecinde gerçekleşir (Amineh ve Davatgari. 2015: 9-16).

Konstrüktivizmin teorisindeki en önemli şey, öğrenme sürecinde olmasıdır. Öğrenenler aktif olarak bilgilerini geliştirmelidir. Öğrenme çıktılarından öğrenciler sorumlu olmalıdır. Yaratıcılıkları ve canlılıkları bilişsel yaşamlarında tek başlarına kalmalarına yardımcı olacaktır.

Öğrenme, laboratuvarında somut deneyime dayalı insani bir adaptasyon olan deneysel öğrenmeye, sınıf arkadaşlarıyla yapılan görüşmelere, tasarlandı ve fikir üretip yeni kavramlar geliştirdi. Bu nedenle, eğitim ve öğretimin vurgulanması eğitimcilerde değil, öğrencilere odaklanmaktadır.

Konstrüktivizm öğrenmeyi ilgilendiren bazı olguların şunlar olduğu sonucuna varılabilir:

- Gerçek öğrenmeye ilgili bağlamda öncelik vermek,
- Sürece öncelik vermek,
- Öğrenmeyi sosyal deneyim bağlamında telkin etmek,
- Tecrübe oluşturmak için öğrenme yapılır.

Yukarıdaki açıklama ile ilgili olarak, Brooks & Brooks (1993: 5) tarafından konstrüktivizm öğrenmenin doğası, bilginin objektif olmayan, geçici, sürekli değişen

ve belirsiz olduğunu söylemektedir.Öğrenme, somut deneyimlerden, işbirlikçi faaliyetlerden ve yansımalar ve yorumlardan elde edilen bilgilerin bir derlemesi olarak görülür.

Öğretim, çevrenin düzenlenmesi anlamına gelir; böylece öğrenciler anlam araştırmak ve belirsizliği takdir etmek için motive olurlar.Bu temelde, öğrenci deneyimlerine ve yorumlamada kullanılan perspektife bağlı olarak bilgiyi farklı bir şekilde anlayacaktır.

Crawford ve Witte'ye (1999) göre, yapılandırmacı bir sınıfı tanımlamak için en iyi kelime enerjidir.Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı esastır.Bu tür bir katılımın elde edilmesi, öğretmenin öğrencilere iletilen içeriği yönlendiren odanın önünde durduğu otoriter ve öğretmen merkezli geleneksel sınıflardan çok farklı bir sınıf gerektirir.Brooks ve Brooks (1999) bu geleneksel sınıfı ve öğrencilerin talep üzerine öğrenecekleri ve aynı materyali aynı hızda öğrenecekleri fikrini yeniden düşünme gerekliliğini tartışmaktadır.

Geleneksel sınıf öğrencileri standart testlere hazırlar ve öğrencilerin yeni durumlara başvurabilecekleri derin öğrenmeyi açıkça desteklemez.Yapılandırmacı Yaklaşım Bunun yerine, testleri öğrenmeyi taklit etmek için eğitilirler.Rosenthal (1995: 108) 'e göre, “çoğu matematikçi matematik öğrenmenin en iyi yolunun aktif matematik yaparak, onu başkalarıyla tartışarak ve ana fikirleri sentezleyerek olduğunu kabul eder.” Bu genellikle bir matematik sınıfında görülmez.Weiss (1990) tarafından yapılan bir araştırma, lise seviyesindeki derslerinin çoğunun hala büyük ölçüde didaktik olduğunu göstermiştir, ancak bazı küçük gruplar, uygulamalı ve manipülatif materyaller ve bilgisayarların kullanımına ilişkin kanıtlar mevcuttur.Geleneksel bir sınıfta öğretmenin rolü, öğrencilere bilgiyi iletmeğdir.

İki bin yıldan fazla bir süre önce Sokrates, öğretmenin model olarak hareket etmesi gerektiğini ve fikirlerin kendileri için onu keşfederek öğrencinin zihninde doğması gerektiğini dile getirdi.Bu düşünce, öğrenmenin merkezi rolünün, öğrencilerin ellerine bırakıldığı yapılandırmacı yaklaşımı desteklemektedir (Polya, 2002).Yapılandırmacı bir sınıfta bilgi birden fazla yönde ilerler.Bilgi öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğrenciye ve hatta öğrenciden öğretmene geçer.Brooks ve

Brooks'a (1999) göre yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ve birlikte öğrenmeleri gerekenlere odaklanır. Bir sınıfın kahkaha dolu, motivasyon, hayal gücü, katılım, dikkat, yaratıcılık ve neşe olarak tanımlanması, öğretmen ve öğrenciler için büyük bir başarıdır. Sadece sınıfın atmosferi değil, aynı zamanda odadaki organizasyon ve düzenleme de önemlidir.

Geleneksel öğretim yöntemi olarak ders anlatımı, O'Sullivan ve Copper (2003) 'e göre her zaman en başarılı yaklaşım değildir. Leonard (2000), derslerin belirli bir miktarda malzemenin kaplandığını garanti ettiğini, ancak öğrencilerin materyali tam olarak anlamadıklarını garanti etmediğini vurgulamıştır. Öğrenme sadece dersleri okuyarak veya dinleyerek gerçekleşemez (Polya, 2002). Kieren'in (1969:509) makalesi bağlamında "etkin öğrenme, öğrencinin aktif katılım yoluyla matematiksel kavramları geliştirdiği okul öğrenme ortamları anlamına gelir" anlamına gelir. Bu, fiziksel malzemelerin, oyunların veya fiziksel nesnelere yapılan deneylerin manipülasyonunu içerebilir. Keşif öğrenme aktif olarak öğrenciyi yapıcılık için kilit bir unsur olan matematiksel fikirler oluşturma sürecine dahil eder. Doğal olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı sınıflarını oluştururken kullandıkları çeşitli yöntemler vardır.

Crawford ve Witte (1999) aktif bir öğrenme stratejisi geliştirirken kullanılması gereken bağlamsal öğretim stratejilerini tartışır. Tez stratejileri, yapılandırmacılığın temel ilkesine odaklanır. Bağlamsal öğretim stratejileri arasında ilişki kurma, deneyimleme, uygulama, işbirliği ve aktarma yer alır.

Kyriacou (1992: 310) aktif öğrenmeyi " öğrencinin aktif olarak katılabildiği ve öğrenme deneyimini şekillendirebildiği yerde öğrencilere belirgin bir sahiplik derecesi verildiği ve kullanılan öğrenme etkinlikleri üzerinde kontrol edildiği, öğrenme deneyiminin sıkı bir şekilde önceden belirlenmiş olmaktan ziyade açık uçlu olduğu öğrenme etkinliklerinin kullanımı" olarak tanımlamaktadır.

Aktif öğrenme, aşağıdaki beş temel kavramdan herhangi birinin bir öğrenme etkinliğine uygulanmasıyla tanımlanabilir:

(1) somut materyallerin kullanımı ve doğrudan öğrenme deneyimi;

- (2) araştırmacı veya soruna yönelik tekniklerin kullanılması;
- (3) küçük grup çalışmasının kullanılması;
- (4) öğrenme sürecine veya göreve ait öğrencinin mülkiyeti;
- (5) kişisel odaklanma ve öğrenme sürecinin veya görevinin ilgililiği.

Aktif öğrenme hakkında yürütölen birçok çalışma, daha fazla öğrenci katılımı ve ilgisi, matematiksel fikirlerin iletişimine duyulan ihtiyaç ve daha anlamlı öğrenme arzusundan gelişmiştir (Kyriacou, 1992).

2.1.1. Konstrüktivizmin Doğuşu ve Gelişimi

Konstrüktivizmin, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Rusya'da doğmuştur. Temel olarak konstrüktivizm işlevsel bir sanattır ve her şeyi daha işlevsel hale getirmeyi amaçlar. Toplum için sanat kavramı yerine sanat, sanat felsefesini benimsemiştir. Rus sanatçılardan önce, kübizm ve fütürizm fikirleri hızla kabullenmeye başladı. Bu iki sanat hareketi, iki sanat hareketi arasındaki ortak özellikleri, kübik-fütürizmin adını görerek birbirinden oldukça farklıdır. Tasarım, tipografi, mimarlık ve birçok alanda yeni üslup deneyleri yaptılar. Çarlık Rusyası'na karşı yapılan saldırıyı sembolize etmek Fütürist tarzı kullandılar.

1915'te Rusya'da Petrograd'da düzenlenen aynı sergide, Suprematizm Konstrüktivizm ile aynı sergide geometrik ve soyut bir tasarım yaklaşımı vardı. Her ne kadar üstünlükçilik ve konstrüktivizmin sanat hareketlerine benziyor olsa da, konstrüktivizm ideolojisinden ve işlevsel yapı ve teknolojiden ilham alır. (Chan, 2011: 50) Ulusal romantizm, modern tarz ve 1900'lerin başında neoklasik çizgi, özellikle etkili uygulamalı sanatlar bağlamında etkilidirler. 1917 Sovyet Devrimi ile birlikte yenilikçi hareketler öne çıkmaya başladı. Bu üç akım Ortak nokta geleneğe ve geleneği simgeleyen burjuvaziye karşı koymaktır. Konstrüktivizm, burjuvazinin süs stili yerine seçmiştir. Öncelikle slogan sanatını üretim olarak benimseyen konstrüktivistler, her şeyden önce nesnelerin, yapıların ve tasarımların yararlılığını görüyor. (Koç, 2002: 22) Genç bir ressam olan Tatlin'in farklı sanatı var ve yeni stillerle ilgileniyor. Picasso'nun eseri ve onu kontrol etti İlk yardım çalışmasında

Picasso'nun kullandığı montaj tekniğini kullandı ve yaptığı birçok soyut heykel tasarladı. Aralık 1915 - Ocak 1916 St. Petersburg Tatlin'de açılan sergide, bu soyut eserler ve Maleviç'in Suprematizm yaklaşımı halktan önce ortaya çıktı. Tatlin'in faydacı soyut tarzı, onu Rus Yapılandırıcılığına götüren temsilcilerinden biri haline geldi. Yeni Sovyet toplumunda sanat Kurumlarını yeniden düzenlemekle görevli olan Tatlin'i, görüşlerini bu yeni topluma yararlı hale getirmeye çalıştılar. (Lynton, 2015: 103) Tatlin kendisi gibi faydacı soyut tarzı benimseyen sanatçılarla fütürist makineler, köprüler ve kuleler. Tüm süslemelerden uzağa, düzenli Kompozisyonlar, basit şekiller ve düz çizgiler kullanarak teknolojik çağın ruhu yakalamaya çalıştılar. (Phillips, 2013: 50)

1920'lerde Rusya, başlangıçta Sovyet hükümetinin desteklediği ideoloji açısından burjuvaziye ve sisteme karşı bir çıkış olarak ortaya çıktı, yapısalcılık, sanat hayatını bir devrim unsuru olarak başlattı ve sürdürdü. Süsleme ve tüm detayları ile bir arı varlığını gereksiz korumaya çalıştı. Sanat tarihine, gündemde 20 - 25 yıl kadar aktif olarak baktığımızda, yapıcılık, izleyen sanat hareketleri için ilham kaynağı olmuştur.

2.1.2. Konstrüktivizmin Genel İlkeleri

Pek çok eğitimci ve bilişsel psikolog, konstrüktivizmi öğrenmenin gelişimine uygulamıştır. Bu uygulamalardan, bir dizi tasarım ilkesini izole edebiliriz (Deryakulu, 2000):

- Öğrenmenin alakalı olduğu bağlamı kullanan gerçek dünya ortamları oluşturun;
- Gerçek dünyadaki problemleri çözmek için gerçekçi yaklaşımlara odaklanın;
- Öğretmen, bu sorunları çözmek için kullanılan stratejilerin koçu ve analizcisidir;
- İçerikle ilgili çoklu temsiller veya bakış açıları sağlayarak kavramsal ilişkinin vurgulanması;

- Öğretim amaçları ve hedefleri müzakere edilmeli ve uygulanmamalıdır;
- Değerlendirme, kendi kendini analiz aracı olarak kullanılmalıdır;
- Öğrencilerin dünyanın çoklu perspektifini yorumlamasına yardımcı olacak araçlar ve ortamlar sağlayın;
- Öğrenme, dahili olarak kontrol edilmeli ve öğrenme tarafından yönlendirilmelidir.

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

- Öğrenciler aktif öğrenenler olarak görülür.
- Öğrencilerin kendileri fikirlerini sınıfa taşır.
- Bilgi, öğrenci tarafından kişisel ve sosyal olarak öğrenilir.
- Öğretmenler bilgi ve öğrenme konusundaki fikirlerini sınıfa getirir ve bu onların öğretim yöntemlerine de yansır.
- Öğretim, bilginin aktarılmasını içermez, ancak sınıftaki durumların düzenlenmesini gerektirir.
- Eğitim programları öğrenilecek bir şey değildir. Eğitim programları bir kaynak ve öğrenme programıdır ve bu program ışığında öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar.

Demirci (2005: 15),konstrüktivist öğrenme ilkelerini şöyle maddelemiştir:

- Bilginin bir bireyden diğer bireye aynen aktarılması mümkün değildir.
- Bilgi, bireyin aktif olmasıyla ve kendi zihninde gerçekleştirmesiyle meydana gelir.
- Öğrenme bireyin daha önce bildikleriyle sonradan öğrendiklerinin harmanlanması sonucunda oluşur.

- Bireyin kendisinde var olan informal bilgi ve sezgisel bilgi öğretimin başlangıcını oluşturur.

Çiçek'e göre (2005: 18), konstrüktivizt öğrenme yaklaşımının bazı ilkeleri şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenme, hem anlam yapılandırmasını hem de anlama sistemlerinin yapılandırmasını içerir.
- Öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli olarak ilgilenmesini gerektirir.
- Öğrenmede fiziksel hareketler ve deneyimler gerekli ancak yeterli değil.
- Zihinsel faaliyetler kesinlikle gereklidir.
- Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler.
- Diğerleriyle etkileşim, öğrenmemizde önemli bir rol oynar.
- Bilgimiz, inançlarımız, korkularımız, değer yargılarımız öğrenmemizi etkiler.
- Önceki bilgilere dayanarak yapılan yapılar üzerine yeni bir bilgi edinilir ve geliştirilir.

Konstrüktivizt öğrenme yaklaşımının ilkelerini toparlayacak olursak; öğrencileri ilgisini çekecek konulara yöneltme, eski bilgilerin hatırlanması ve bunların yeni bilgilerle harmanlanarak öğrenmenin sağlanması, tümdengelim yolunun uygulanması, öğrenci sorunlarının dikkate alınması, öğrenmenin ikincil kaynaklardan (ders kitapları, dergiler vb.) ziyade birincil kaynaklardan (gerçek ortam) gerçekleştirilmesi, kişisel görüşlerin samimi ve cesurca ortaya çıkması ve saygı duyulması, öğrenmeye yön verenin öğrenenin kendisi olması değerlendirilmelerin öğretim sürecinde yapılması olarak sıralanabilir.

2.1.3. Konstrüktivizmin Çoklu Yüzü

Çalışma alanında üzerinde durduğumuz odak nokta eğitimde, öğrenme ve öğretme konusunda yapıcılıktır. Yapısalcılık terimi farklı alanlarda ve birçok farklı anlamda kullanılır. Bir ansiklopedide yapıcılık terimi aranırsa, kişi biraz rahatsız edici sonuçlar alır. Ansiklopedi Britannica'da (2006, DVD versiyonu) yapılandırmacılık 29 makalede ele alınmıştır. Yapılandırmacılık başlığındaki makale de dahil olmak üzere bunların çoğu, bir Rus sanat hareketi ile ilgilidir ve makalelerden hiçbiri eğitimde bahsettiğimiz yapılandırmacılıkla ilgili değildir. Benzer şekilde, Encarta (2006, DVD versiyonu) bunlardan hiçbiri eğitimle ilgili olmayan 30 giriş yapmaktadır. İnternette yapılan aramalar biraz farklı sonuçlar veriyor. Google, yapıcılık araştırması yaklaşık 2,5 milyon isabetle sonuçlandı ve bunların çoğunun eğitim ile ilgili olduğu görülüyor. Aramayı "eğitim" veya "öğrenme" (veya her ikisi) ekleyerek sınırlandırırsanız, hala bir milyondan fazla hit alırsınız. Başta akademik literatür tarayan 'google alimi' bile bu tür arama girişleri için onbinlerce hit sağlar. Bunlardan birçoğu, diğerlerinin içerik alanlarıyla da ilgili olmasına rağmen, bunların çoğunun bilim, teknoloji ve matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesi ile ilgili olduğunu da not ediyor. Birçok hit, Bilim merkezlerinde bulunan gayri resmi öğretme ve öğrenme ile ilgilidir.

Belirtildiği gibi, yapılandırmacılık terimi şu anda eğitim literatüründe, akademik makalelerde ve öğretmen eğitimi, müfredat geliştirme ve değerlendirme için kullanılan kitaplarda çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Kesinlik düzeyi genellikle oldukça düşüktür ve terim nadiren açıkça tanımlanır. Bu, bazı eleştirmenlerin terimin anlamdan boş olduğunu düşünmesine ve kullanımının tamamen ideolojik olduğuna yol açtı. İyi adamları (yapılandırmacıları) kötü adamlardan (gelenekçiler) ayırmak için kullanılıyor gibi görünüyor. Pek çok eleştirmen, "yapılandırmacı öğretme" etiketinin pek çok yazar tarafından az çok "çocuk merkezli", bakıcı, kapsayıcı veya temelli sorgulama, keşif veya öğrenenlerden herhangi bir aktif katılımı ile ilgili olan herhangi bir öğretilmeye eşanlamlı olarak kullanıldığını söylemektedir.

Literatür, yapılandırmacı sınıfları, yapılandırmacı öğretmenleri, yapılandırmacı müfredatı ve yapılandırmacı değerlendirmeyi karakterize eden yön listelerini içerir. Bu makalelerin ve kitapların çoğu, terimin tanımı konusunda düşük

bir hassasiyete sahiptir, ancak hepsi terimi, şüphesiz olumlu bir şeyle ilişkilendirmiş görünmektedir. Bu tür gözlemlere dayanarak, birçok eleştirmen anlamlı bir kavram olarak yapılandırmacılığın gücünü kaybettiğini savunuyor. Bazıları yapılandırmacılığa yeni bir ortodoksluk, ve moda, hareket (Erickson 2001) ve hatta farklı mezheplere sahip bir din diyorlar (Phillips 1995).

Ancak elbette, bu tür karakterizasyonlara şiddetle karşı çıkan ciddi teorik yazı ve araştırmalar da var. Birçok akademisyen, yapılandırmacılığın güçlü bir teorik temeli olduğunu iddia ediyor. Ancak, yapılandırmacılığın epistemolojik ve teorik durumu hakkında da birbirleriyle aynı fikirde değillerdir.

2.1.4. Konstrüktivizmin Basit Yüzü

Piaget'in etkisi, özellikle ilk aşamalarda, yapılandırmacılığa yapılan yazılı referansların hemen hepsinde belirgindir. Ancak Piaget'in kendi perspektifi, daha önce de belirtildiği gibi, çoğunlukla bilginin gelişmesinin genel yönleri üzerineydi. İyi ve etkili bir öğrenme için eğitime, tek başına öğretime ya da koşullara pek ilgi duymuyordu. Yapılandırmacılık, belirtildiği gibi, böyle bir Piaget perspektifi ile gelişti ve öğrenme için sosyal ve kültürel koşullar üzerinde daha fazla strese giren diğer teorisyenleri kullandı. Bu, neden bu kadar çok çeşit yapılandırmacılığımız olduğunu açıklayabilir. Bu gelişmeye temel katkı yapan, çağdaş bir Jean Piaget, Rus Lev Vygotsky (1896-1934) ve öğrencileri başta Luria ve Leontiev olmak üzere olmuştur. Vygotsky'nin çalışmaları, 1960'larda, 1960'larda "yeniden keşfedilene" kadar, batıda neredeyse bilinmiyordu. Düşüncenin ve dilin çevirisi (1934) İngilizce olarak yayınlandı (1962'de; 1986'da revize edildi). 1970'lerin sonuna kadar eserleri dikkat çekmeye başlamamıştı ve toplanan eserleri yalnızca 1990'ların sonunda İngilizce olarak bulunabiliyordu. Piaget ve Vygotsky'nin az ya da çok karşıt olarak görüldüğü pek çok kitap yazıldı.

Bazı temel benzerlikleri not etmek daha verimli olabilir. Her ikisi de açıkça yapılandırmacı olarak görülebilir. İkisi arasındaki farkların bir kısmı, oldukça farklı araştırma gündemleri olduğu gerçeğiyle açıklanabilir. Piaget epistemoloji ve bilgi ile ilgilenirken, Vygotsky insan öğrenmesinin sosyal ve kültürel koşullarını anlamakla

daha fazla ilgilendi. Bu nedenle, yazıları eğitimcilerin kaygılarına daha yakın olabilir. Öğrenmenin sosyal ve işbirliğine dayanan doğası konusundaki stresiyle Vygotsky, genellikle sosyal yapılandırmacılığın babası olarak kabul edilirken, Piaget çoğunlukla kişisel (veya bilişsel) yapılandırmacılığın babası olarak sınıflandırılır. Paltridge (2001), iki yazarın yapılandırmacılığa doğru farklı yollar sağladığını öne sürmektedir. Piaget ve Vygotsky'nin birbiriyle uyuştuğunu ve Piaget'in Vygotsky'nin fikirlerinden ilham aldığını kabul etmek ilginç olabilir.

2.2. Öğretme ve Öğrenme Döngüsü

Öğretme ve öğrenme döngüsü, Vygotsky'nin, dil de dahil olmak üzere daha yüksek düşünme sürecinin insan etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığı görüşünden yola çıkarak “iskele” kavramına dayanmaktadır. Birçok sistemik odaklı tür tabanlı ders kitabı, genellikle sistemik sınıf etkinlikleriyle ilgili olan belirli bir öğretme ve öğrenme döngüsünü tartışır (Paltridge, 2004). Tür yaklaşımındaki öğretme ve öğrenme etkinlikleri döngüsü, öğretmen ve öğrencilerin geçirdiği bir aşamadan oluşur, böylece öğrenciler belirli bir metin türünün kademeli olarak bağımsız kontrolünü kazanırlar (Feez ve Joice, 1998).

2.2.1. Öğretme ve Öğrenme Döngüsü Amaç

Öğretme ve öğrenme döngüsünün beş aşamasının her birinin farklı bir amacı ve farklı etkinlik türleri vardır. Öğretmen, öğrencinin belirli bir faaliyete hazırlık aşamasına bağlı olarak, döngünün herhangi bir aşamasında girebilir; yani, döngünün esnek bir şekilde kullanılması amaçlanmıştır, öğretmenler döngünün öğrencilerinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan herhangi bir noktada dönmeye girmeleri için teşvik edilir (Hammond ve diğerleri, 1992).

Öğrencinin ilerlemesi için daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyması durumunda, döngünün önceki aşamalarından itibaren etkinliklere geri dönmek her zaman mümkündür.

Öğretme ve Öğrenme Döngüsünde Beş Aşama

Birinci Aşama: İçeriği İnşa Etmek: Kültürün İçeriği.

Bu aşamada öğretmen öğrencilere çalışılmakta olan metin türünün otantik bir modelinin sosyal bağlamını tanıtır.

Bağlam faaliyetlerini oluşturmak Tür: İşlemsel - Mal sipariş etmek için bir iş mektubu.

Öğretmen öğrencileri, mektupla ilgili bazı soruları teşvik eder.

Örneğin: Kaç çeşit mektup bildikleri? Bahsetmiş oldukları mektup türlerinden bahsedin. Mektup ne tür bir tarza kategorize edilir?

Neden?

Öğretmen bütün cevapları tahtaya yazar. Öğretmen öğrencilere işletme mektubu örneği gösterir. Öğretmen, öğrencilerden Anahtar kelimeleri tanıma ve anlama için mektubu okumalarını ister. Öğretmen, öğrencileri bir iş mektubunda verilen uygun dilden bahsetmeye teşvik eder.

Metnin evrenmesi - verilen modele bakın

Öğretmen, öğrencilerden mektubun tanımını içeren mektubun bir kısmını katlamasını ister (giriş, beden ve kapanış).

Öğretmen, öğrencilere mektubun bölümleriyle ilgili bazı soruları teşvik eder.

Mektubun tanıtımı

Öğretmen öğrencilere mektubun tanıtımıyla ilgili bazı sorular sorar.

Örneğin: Bir mektup yazarken ilk önce ne yazarsınız?

Cevap: Gönderenin Adresi.

Adresinizi yazdıktan sonra mektubun bir sonraki bölümü nedir?

Cevap: Yazdığımız tarih.

Mektup gönderdiğiniz şirketin adını veya kişinin adını mı yazmalısınız?

Cevap: evet. Şirketin adını, kişinin adını ve adresini yazmalıyız.

Öğretmen öğrencilere yukarıda belirtilenlerin iş mektubunun tanıtılması olduğunu gösterir.

Örneğin: Mal sipariş ederken ne yazıyorsunuz?

Cevap: tam olarak ne istediğimizi söyleriz

Sipariş verdiğiniz ürünleri ayrıntılı olarak açıklamak gerekli midir?

Cevap: evet. Malların açıklamasını, örneğin kaç tane mal istediğimizi, malların boyutunu ve ne zaman ne zaman alınacağını yazın.

Parayı kapsıyorsan, ne yazmalısın?

Cevap: Eklemede olduğumuz para miktarını söylemeliyiz.

Örneğin: Yazınızı kapattığınızda ne yazıyorsunuz?

Cevap: İsmimizi imzalayıp yazdırıyoruz.

İkinci Aşama: Metnin Modellenmesi ve Yıkılması

Durum İçeriği. Öğrenciler modelin yapısal modelini ve dil özelliklerini inceler.

Modeli, metin türü örnekleriyle karşılaştırın.

Metin aktivitelerinin modellenmesi ve parçalanması:

Birkaç soru sorarak iş mektubu hakkında bir tartışma yapın (Alan = katılımcılar, süreçler, koşullar)

Alan: Mal siparişi için bir iş mektubu

Katılımcılar: Genel ör. genel ofis personeli

Bireysel - mektubu yazan kişi

Örneğin: Kim bir mektup yazar?

Ne tür mallar sipariş ediyor?

Ne kadar para kapsıyor?

Süreçler: ilişkisel ör. olmak

Malzeme ör. gönder, içine al

Örneğin: Göndereni mal siparişi verirken mektupta ne diyor?

Koşullar: zamansal dizi yok (tarih hariç)

Gönderen nerede yaşıyor?

Mektubu ne zaman yazıyor?

Şirket adresi nerede?

Tenor: Güç ilişkisi: Şirket ve müşteri

Mod: Declarative

Polarite: Olumlu

Modülasyon: belirli isteklerin ifadeleri: “bunlar...”

Nezaket işaretleri: ör. Lütfen, gerçekten senin, canım

Örneğin: Mektubun göndereni ile alıcısı arasındaki ilişki nedir?

Harf sesi olumlu mu yoksa olumsuz mu?

Özel isteklerin ifadelerinden bahseder misiniz?

Mektuptaki nezaket işaretlerini bulabilir misin?

Mod: Metin nasıl iletilir?

Diyalog - bir cevap gerektirir

Örneğin: Metin yazılı mı yoksa konuşma mı?

Monolojik mi yoksa diyalog mu?

Neden? Sebep ver!

Metinde yer alan kişiler arasında görsel temas var mı?

Üçüncü Aşama: Metnin Ortak Yapısı

Öğrenciler, metin türünün tüm örneklerinin oluşturulmasına katkıda bulunmaya başlar.Öğretmen, metin türünü bağımsız olarak kontrol edebilmek için yaklaşırken, metin yapımına katkısını kademeli olarak azaltır(Feez ve Joice, 1998)

Ortak konstrüktivizm faaliyetleri şunları içerir:

Öğrenciler verilen modeli kullanarak kaba taslak üzerinde çalışırlar - grup halinde bir mektup yazarlar - verilen örneğe bakın.

Öğrenci grupları harfleri değiştirir ve birbirlerini düzenler.

Öğretmen önerilen değişiklikleri dağıtır ve tartışır.

Her öğrenci düzeltilmiş taslağın bir kopyasını kaydeder.

Dördüncü Aşama: Metnin Bağımsız Yapısı

Bu aşamada: Öğrenciler, metinle bağımsız olarak çalışırlar.

Öğrenci performansları başarı değerlendirmesi için kullanılıyor(Feez ve Joice, 1998)

Bağımsız inşaat faaliyetleri şunları içerir:

Öğretmen öğrencilere başka bir sipariş detayı verir.

Öğrenciler sunum için kaba bir taslak hazırlarlar ancak bu kez kendi başlarına çalışırlar.

Öğrenciler son taslağı sunar (Özet)

Beşinci Aşama: İlgili Metinlere Bağlanma

Bu aşamada, öğrenciler bu öğretme / öğrenme döngüsünde neler öğrendiklerini aşağıdakilerle ilişkilendirebilir:

-Aynı veya benzer bağlamdaki diğer metinler

-Gelecek veya geçmiş öğretme ve öğrenme döngüleri (Feez ve Joice, 1998).

Konstrüktivizm öğrencilerin öğretmeni taklit etmesini savunmadığını not etmek çok önemlidir. Bunun yerine, öğrencilere kendi başlarına yapmayı öğrenebileceklerinin ötesinde bir düzeyde işlev görmeyi öğrenme fırsatı verir (Feez ve Joice, 1998).

2.2.2. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenmenin İlkeleri

Öğrenme, öğrencinin duysal girdi kullandığı ve bunun anlamını oluşturduğu aktif bir süreçtir. Bu fikrin daha geleneksel formülasyonu, öğrencinin bir şeyler yapması gerektiğini vurgulayan aktif öğrencinin terminolojisini (Dewey'nin terimi) içerir; bu öğrenmenin “dışarıda” bulunan bilginin pasif kabulü değil, öğrenmenin dünyayla birlikte dolaşan öğrenciyi içermesidir.

1. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir: öğrenme, hem anlam inşa etmekten hem de anlam sistemlerini inşa etmekten oluşur. Örneğin, bir dizi tarihi olayın tarihlerinin kronolojisini öğrenirsek, aynı anda bir kronolojinin anlamını öğreniyoruz. Yaptığımız her anlam, benzer bir modele uyan diğer duylara anlam kazandırmamızı sağlar.
2. Anlam inşa etmenin hayati etkisi zihinseldir: Özellikle çocuklar için fiziksel eylemler, uygulamalı deneyim, öğrenme için gerekli olabilir ancak bu yeterli değildir; akıllı olduğu kadar elleri de ilgilendiren faaliyetler sağlamamız gereklidir.

3. Öğrenme dili içerir: Kullandığımız dil deneysel seviyede öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların kendileriyle öğrendikleri gibi konuştuğunu belirtti. Daha genel bir düzeyde, Vigotsky tarafından en kuvvetli şekilde sunulan bir argüman koleksiyonu vardır; bu dilin ve öğrenmenin ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiş olduğu açıklar.
4. Öğrenme bir sosyal aktivitedir: Öğrenmemiz, diğer insanlar, öğretmenlerimiz, akranlarımız, ailemizin yanı sıra bizden önce veya sokaktaki insanlar da dahil olmak üzere gündelik tanıdıklar ile olan bağlantımızla yakından ilişkilidir. Kaçmayı denemek yerine bu prensibi tanırsak, eğitim çabalarımızda başarılı olma ihtimalimiz daha yüksektir.
5. Dewey'in belirttiği gibi, geleneksel eğitimin çoğu, öğrenciyi tüm sosyal etkileşimden izole etmeye ve eğitimi, öğrenen ve öğrenilecek olan amaç materyali arasında bire bir ilişki olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık, ilerici eğitim, öğrenmenin sosyal yönünü tanır ve konuşmayı, başkalarıyla etkileşimi ve bilginin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak uygulanmasını kullanır.
6. Öğrenme bağlamsaldır: zihnin soyut soyut topraklarındaki izole gerçekleri ve teorileri hayatımızın geri kalanından ayrı olarak öğrenmeyiz: başka ne bildiğimiz, neye inandığımız, önyargılarımız ve korkularımızla ilişki içinde öğreniriz. Yansıma üzerine, bu noktanın aslında öğrenmenin aktif ve sosyal olduğu fikrinin bir sonucu olduğu açıktır. Öğrenmemizi hayatlarımızdan ayıramayız.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulur: eski bilgileri geliştirmek için geliştirilmiş bir yapıya sahip olmadan yeni bilgileri özümsemek mümkün değildir. Ne kadar çok bilirsek, o kadar çok şey öğrenebiliriz. Bu nedenle, öğretme çabası, öğrencinin durumuna bağlanmalı, öğrencinin önceki bilgisine dayanarak, öğrencinin konusuna bir yol sağlamalıdır.
8. Öğrenmesi zaman alır: öğrenme anlık değildir. Önemli öğrenmeler için fikirleri tekrar gözden geçirmemiz, onları denemeleri, onlarla oynamaları ve

kullanmaları gerekir. Bu genellikle galeride geçirilen 5-10 dakika içinde gerçekleşemez. Öğrendiğiniz herhangi bir şeyi yansıtırsanız, kısa sürede bunun tekrarlanan pozlama ve düşüncenin ürünü olduğunu anlarsınız. Hatta veya özellikle derin içgörü anları bile, daha uzun hazırlık dönemlerine kadar izlenebilir.

9. Motivasyon, öğrenmede kilit bir unsurdur. O motivasyon öğrenmeyi yardımcı olmasıdır durumda kalmıyor aynı öğrenme için gereklidir. Burada tarif edildiği gibi bu motivasyon fikirleri, bilginin hangi yollarla kullanılabilceğinin anlaşılmasını içerecek şekilde geniş bir şekilde tasarlanmıştır. “Sebeplerin nedenlerini” bilmiyorsak, en şiddetli ve doğrudan öğretim tarafından bile içimizdeki aşılana bilecek bilgiyi kullanmaya pek dahil olmayabiliriz.

2.2.3. Öğrenenin Doğası

Yapılandırmacılık teorisinin biçimselleştirilmesi, genellikle bilginin öğrenciler tarafından içselleştirildiği mekanizmaları ifade eden Jean Piaget'e atfedilir. Konaklama ve asimilasyon süreçleri ile bireylerin deneyimlerinden yeni bilgiler edinmelerini önerdi. Bireyler özümlediğinde, bu deneyimi değiştirmeden yeni deneyimi zaten var olan bir çerçeveye dahil ederler. Bu, bireylerin deneyimlerinin dünyadaki iç temsilleriyle aynı hizada olması durumunda ortaya çıkabilir, ancak hatalı bir anlayışı değiştirememek olarak da ortaya çıkabilir; örneğin, olayları fark etmeyebilirler, diğerlerinden gelen girdileri yanlış anlayabilirler veya bir olayın şanssız olduğuna ve dolayısıyla dünya hakkında bilgi olarak önemsiz olduğuna karar verebilirler. Buna karşılık, bireylerin deneyimleri iç temsilleriyle çelişiyorsa, deneyimle ilgili algılarını iç temsillerine uyacak şekilde değiştirebilirler. Teoriye göre, konaklama bireyin dış dünyadaki zihinsel temsilini yeni deneyimlere uyacak şekilde yeniden düzenleme sürecidir. Konaklama, başarısızlığın öğrenmeye yol açtığı mekanizma olarak anlaşılabilir: dünyanın bir şekilde faaliyet göstereceği beklentisi üzerine hareket ettiğimizde ve beklentilerimizi ihlal ettiğinde, çoğu zaman başarısız oluruz, ancak bu yeni deneyimi benimseyerek ve yol modelimizi yeniden düzenleyerek Dünya çalışıyor, başarısızlık deneyiminden veya başkalarının başarısızlığından öğreniyoruz.

2.2.4. Öğrenme Sürecinin Doğası

Yapılandırmacılığın belirli bir pedagoji olmadığını not etmek önemlidir. Aslında, yapılandırmacılık, öğrencilerin bir dersi anlamak için deneyimlerini kullanıp kullanmadıklarından veya bir model uçak oluşturma talimatlarını takip etmelerinden bağımsız olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir teoridir. Her iki durumda da, yapılandırmacılık teorisi, öğrencilerin deneyimlerinden bilgi edinmelerini önerir.

Bununla birlikte, yapılandırmacılık genellikle aktif öğrenmeyi teşvik eden pedagojik yaklaşımlarla veya yaparak öğrenerek ilişkilidir. Öğretim stratejisi olarak “yaparak öğrenme” hakkında birçok eleştirmen vardır. Bir tasarım stratejisi olarak yapılandırmacılık büyük bir coşku olsa da, Tobias ve Duffy "... bize göre yapılandırmacılık, bize öğretimi tam olarak tanımlamamıza veya tasarım stratejilerini yazmamıza izin veren bir teoriden daha çok felsefi bir çerçeve olmaya devam edecektir" demiştir. Bu olumsuz bir durumdur çünkü yapılandırmacılığın ardındaki eğitim felsefesine bir miktar söz verilse de ancak yapılandırmacılar test edilebilir öğrenme teorilerini tanımlamakta zorluk çekmektedirler. Bu kısmen Piaget'in ampirik yöntemlere güvensizliği ve klinik yöneme bağlı olmasından kaynaklanmaktadır.

2.2.5. Benzersiz Bir Birey Olarak Öğrenen

Sosyal yapılandırmacılık, her öğrenciyi kendine has ihtiyaçları ve geçmişleri olan eşsiz bir birey olarak görür. Öğrenci ayrıca karmaşık ve çok boyutlu olarak da görülür. Sosyal yapılandırmacılık sadece öğrencinin benzersizliğini ve karmaşıklığını kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda onu öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak teşvik eder, kullanır ve ödüllendirir (Wertsch 1997).

2.2.6. Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenmenin sorumluluğunun öğrenen ile birlikte artan bir şekilde devam etmesi gerektiği tartışılmaktadır (Glaserfeld, 1989). Böylece sosyal yapılandırmacılık, öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmanın önemini

vurgulamaktadır.Önceki eğitim bakış açılarından farklı olarak, öğretmenin öğretme sorumluluğunun ve öğrenenin pasif, alıcı bir rol oynadığı görülmektedir. Von Glasersfeld (1989), öğrencilerin kendi anlayışlarını oluşturduklarını ve okuduklarını yansıtmadıklarını vurguladılar. Öğrenciler anlam arar ve tam veya eksiksiz bilgi olmasa bile, dünya olaylarında düzenlilik ve düzen bulmaya çalışırlar.

2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisinin Doğası

Modern eğitim anlamında, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli, öğrenci kontrollü, esnek yapı ve yüksek etkileşimli eğitim uygulamalarını tanımlamak için kullanılan bir terim olduğu belirtilmektedir(Ernest, 1995; Prawat, 1996; von Glaserfeld, 1996).Bununla birlikte, yapılandırmacılık, öğrenme, pasif bilgi olarak değil aktif bilgi olarak tanımlanmaktadır (Reigeluth, 1999; von Glaserfeld, 1995).Bu yaklaşım, öğretmenlerin içselleştirmekten çok, verdiği bilgi ve düşünceleri ezberleyebilme yeteneğine sahiptir.Öğrenciler kendi bilgilerini yaratırlar (Phillips, 1995). Öğrenciler önceden var olan zihinsel yapılarla ilgili yeni bilgileri öğrenirler ve deneyime ve yeni bilgilere dayanarak kişisel yorumlar yaparlar(Jonassenve arkadaşları, 1995).Bu bağlamda, yapılandırmacılık öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini ifade eder (Erdem, Demirel, 2002).

Olssen (1996), bireyin çevreyle ilgili bilgileri bireyin bilgiyi yapılandırmada aktif olduğu konusunda bilgilendirir.Erstad (2002), yapılandırmacı öğrenme süreci bilgisini, öğrencilerin sahip olduğu bilgileri ve gelişiminde daha aktif rol almayı yapılandırmaktadır.Yapılandırmacılık, insanların deneyimleri ve fikirleri arasındaki etkileşimden bilgi ve anlam ürettiğini savunan bir bilgi teorisidir (epistemoloji).Bebeklik döneminde, deneyimleri ile refleksleri veya davranış kalıpları arasındaki etkileşimdir. Yapılandırmacılık belirli bir pedagoji değildir, ancak Jean Piaget'in yapılandırmacı ve deneysel öğrenme fikirlerinden esinlenen, Seymour Papert tarafından geliştirilen bir eğitim teorisidir. Piaget'in yapılandırmacı öğrenme teorisi, eğitimde öğrenme teorileri ve öğretim yöntemleri üzerinde geniş bir etkiye sahiptir ve birçok eğitim reformu hareketinin altında yatan bir temadır.

2.4. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımları

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımları, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve öğrenilmiş fikirleri iletme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencinin bağımsız düşüncesini öğretmenin teşvik edilmesini, problem merkezli derslerin oluşturulmasını ve ortak anlamların kolaylaştırılmasını içerir. Yapılandırmacılık teorisi bu tür öğretim yaklaşımlarının temelidir.

Yapılandırmacılık, aktif öğrenmeyle uyumludur ve yeni fikirlerin önceki bilgilerle karşılaştırılmasını teşvik eder (Piaget, 1954; Piaget, 1970; Piaget, 1973). Yapılandırmacılık, Slavin (2000: 32) tarafından “Öğrencilerin kendi gerçeklik anlayışlarını geliştirmedeki aktif rolünü vurgulayan bilişsel gelişim görüşü” olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde, öğrenciler yeni bilgilerin emilmesiyle süngerlere benzer değildir. Bunun yerine, öğrencilerin kendi fikirlerinin sürekli yansımaları ve başkalarının fikirleriyle bağlantılarını teşvik eden sınıflara katılmaları gerekir (Van de Walle, 2001).

Yapılandırmacılığın bir bileşeni olan fiziksel eylemlerin kullanımı öğrencilerin basitçe bilgiyi ezberlemelerini engelleyebilir ve bu nedenle temel anlam elde etmek için duyuların kullanımını teşvik edebilir (Vygotsky, 1978). Bu eylem, öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını veya bağımsız düşünme durumlarını kontrol etmelerini teşvik eder. von Glasersfeld (1996: 19), “Bildiğimiz her şeyi, yalnızca kavramsal dünyamızda nispeten uygulanabilir kalıcı varlıklar olarak kurduğumuz sürece biliyoruz” demiştir. İletişimi ve fikirlerin doğrulanmasını teşvik eden sınıf içi etkinlikler tasarlamak, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için önemlidir (Piaget, 1973).

Doğru öğrenim dilinin kolaylaştırılmasında, fikirlerin gerekçelendirilmesinde ve fikirlerin başkalarıyla paylaşılmasında büyük önem vardır (Ball & Bass, 2000). Yeni fikirlerin öğrenilmesinde kullanılan asimilasyon ve konaklama süreci, öğrencilerin bilgiyi elde tutmalarını sağlayacak şekillerde bağlantılar kurma becerilerini geliştirebilir. Öğrenci, daha önce öğrenilmiş bir fikir

grubuna konaklama yapmak için dış çevreyi kullandığında, asimilasyon meydana gelir (Piaget, 1954). Bu öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin ilgi çekici fikirleri keşfetme özgürlüğünü korurken, öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı zaman da mevcuttur. Bu nedenle, içselleşmeyi teşvik etmek için öğrencilerin aktif keşif ve tartışmaya katılmaları gerekir, böylece bu eylemleri akılda bulunan benzer fikirlerle bütünleştirebilirler (Piaget, 1973).

Eğitim, yapılandırmacılığa, keşifsel ve sorgulayıcı stratejilerine yakından ilgilidir. Öğrenciler öğretimde birbirlerinden veya her ikisinin de deneyimlerinin bir parçası olduğu bireysel nesnelerin kullanımından anlam çıkarabilirler (von Glasersfeld, 1997). Her seviyedeki öğrenciler bu uygulamalı yaklaşımlardan yararlanabilirler. Öğretimde düşük performans gösteren öğrenciler, somut öğrenme deneyimlerini kullanırken fikirlerini tamamen yeni bir ışık altında görürler. Böylece, tüm öğrenciler kendi ihtiyaçlarına göre uygun bir talimat verildiğinde ilgili dersi öğrenebilirler. Bu tür bir talimat, somut ve soyut düşünce arasındaki bağı anlamlı ve tutarlı bir şekilde teşvik eder.

Piaget (1973:101), “Bu mekanizmalar tamamlandıktan sonra, sahip olduklarından tamamen yeni bir öneme sahip olan, yeni verileri tanıtmak mümkün olur” diyerek uygulamalı, aktif oyun türlerinin kullanımının önemini açıkladı. Aslında, bu tür yaklaşımlar olmadan, öğrenciler derse, çoğu zaman bilinen prosedürleri deneyerek, akıl yürütme becerilerini kullanma becerisine zarar verebilecek şekilde, tahrif edici bir şekilde yaklaşır.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, öğrencilerde bağımsız düşünmeyi teşvik etmek için icat edilmiş algoritmaların kullanılmasını, kendi problemlerinin çözülmesini ve soru sormayı teşvik eder. Yapılandırmacı bir sınıfta icat edilen fikirler, katılım yoluyla problem çözmeyi teşvik edecektir (Warrington ve Kamii, 1998). Bir çalışmada, Kamii, Pritchett ve Nelson (1996), dördüncü sınıf gözlemlerinden elde edilen veri toplama ve icat edilen metotların öğrencilerin sayıların ortalamasını bulmada ve öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan araştırmaları incelemiştir.

Bir sayı kümesinin ortalamasını bulma konusunda önceden bilgisi olmayan öğrenciler, istekli bir şekilde algoritmaları icat ettiler ve mantıklarını açıkladılar ve aynı zamanda bir ortalamanın anlamı için bir tanım sağladılar. Sonuçlar, öğrencilerin ortalamayı bulmak için kendi prosedürlerini icat ettiklerinde ortaya çıkan derin düşünme becerilerinin varlığını ortaya koymuştur. Spesifik olarak, öğrenciler yeterli niteliksel, mekansal ve sayısal muhakeme ile kanıtlandığı gibi sezgisel bir anlayış ortaya koymuşlardır. Problem merkezli ders oluşturmada yapılandırmacı öğretim yaklaşımı gerçekçi durumlar ve problemlerin ortaya konulmasını içerir. Öğretmenlerin, öğrencilerin matematikle bağlantı kurma yeteneklerini artırmak için kümülatif problemler ortaya koymaları gerekir (Carpenter ve diğerleri, 1994; Cunningham, 2004; Wood & Sellers, 1997). Problem merkezli derslerin gelişimsel matematik öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada, Verhovsek ve Striplin (2003) yüksek katımlı olduklarını ve test sonrası sınavda performansta istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu bildirmiştir. Matematik derslerinde ortaya çıkan sorunlara gerçek hayat durumlarını dahil eden faaliyetler, bu tür becerilerin uygulanabilirliğinin anlaşılmasını ve gerçekleştirilmesini teşvik eder (Tepper, 1999). Dört yönlü bir varyans analizini inceleyen bir çalışmada, Hickey, Moore ve Pellegrino (2001), standartlaştırılmış testlerde daha yüksek öğrenci performansı olduğunu ve video kullanımını ve gerçek dünya durumlarını içeren derslere uygulayan bir yapılandırmacı sınıfta öğrenirken daha derin kavramsal anlayışı rapor etmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumuna göre, 19 beşinci sınıfı içeren iki okul çifti eşleştirildi. Bir alt testte başarıda önemli bir fark, özellikle problem çözme ve veri yorumlama alanlarında, problem durumları tarafından sağlanan gerçekçi bağlamlardan öğretilen öğrenciler için sonuçlandı. Sharp ve Adams (2002), gerçekçi durumların, öğrencilerin tersine çevirme prosedürlerine güvenmeden kesirler ayırımı konusunda temel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabileceği konusunda benzer sonuçlar bildirmiştir.

Ortak anlamların kolaylaştırılmasının yapılandırmacı yaklaşımı, küçük grup faaliyetlerinin yaratılmasını ve anlaşılabilir anlamların kullanılmasını içerir. Wood, Cobb ve Yackel (2000), görüşlerini açıklayan öğrencilerle sosyal iletişimsel durumlarda müzakere edilen anlamların ve küçük grup işbirliğinin teşvik edilmesinin önemini

açıklamıştır. Grup etkileşimi, öğrencilerin fikirlerini açıklarken derinlemesine düşünme geliştirir (Wood & Sellers, 1997).

2.4.1. Katılım

Katılım, öğrencilerin fikirleri anlamalarında ve uygulamalarında önemli bir rolü oynar. İletişimsel durumlarda katılımın geliştiği bir sınıf topluluğunun gelişimi, öğrencilerin öğrenilen bilgileri uygulama yeteneklerini arttıracaktır. İlgi çekici bir sınıf topluluğu, analitik fikirlerin seçmeli bir ortamda söylemsel olarak seçilmesini ve uygulanmasını teşvik eden topluluk olarak tanımlanabilir (Boaler, 2000). Böylece, öğrenciler tüm derslerle ilgili fikirleri tartışırken diğer öğrencilerle etkileşime girmekte ve anlamların paylaşılması ile ilgili öğretmenle etkileşime girmektedir. Derslerde söylem kullanımı, öğrencilerin fikirlerini formüle etmelerine ve bu tür düşünceler için uygun sebepler geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür aktivite öğrencilerin bağlantı kurmasını, başkalarının fikirlerini geliştirmesini ve ders konularıyla ilgili mevcut anlayış seviyelerini fark etmelerini sağlar. Öğrenme sürecinde konuşma ve iletişimin (Vygotsky, 1978) ve sosyal katılımın (Dewey, 1900) kullanılması, öğrencilerin eldeki konsepti içselleştirmelerine yardımcı olabilir. Dewey (1938), Piaget (1973) ve von Glasersfeld'e (1997) karşı, öğrenmenin yalnızca bireysel çocukta gerçekleşmeyeceğine inanıyordu. Çocukların, tüm deneyimlerin çoğunlukla sosyal olması nedeniyle sosyal durumlar yoluyla en iyi öğrendiklerine inanılmaktadır (Dewey, 1938). Bu nedenle, sosyal bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin fikirlerini anlamalarını ve içselleştirmelerini teşvik etmede çok önemlidir.

Tartışma ve aktif grup işbirliği yoluyla katılım içeren uygulama toplulukları eğitimin ön saflarında yer almaktadır. İletişimsel ortamlara katılım, öğrencilerin ders uygulamalarında gruplar halinde çalışmalarına dahil oldukları yer alan bir bakış açısıyla türetilmiştir (Lave ve Wenger, 1991). Pratik bir ortamda gerçekleştirilen günlük aktivitelerle analitik fikirlerin tartışılması, öğrencilerin öğrenilen bilgiler ile bu bilgileri uygulama yolları arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olabilir (Lave, 1988). Söylem içeren etkinliklere katılım, bireylerin deneyimlerini anlama ve öğrenenler olarak kimlikleri geliştirme yeteneklerini artırır (Greeno ve Ortaokul Matematiği, Uygulamalar Proje Grubu, 1997). Katılım, öğrencilerin fikirlerini ifade

etmelerinden oluşur; fikirlerinin açıklığa kavuşturulması, gerekçelendirilmesi ve temsil edilmesi; ve fikirleri hakkında geri bildirim almak (AAAS, 2001). Katılım, derslerde hem farklı türden temsillerin kullanımı hem de yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının bir ürünüdür. Goldsmith ve Mark (1999) analitik düşünme yollarının derslere katılımdan kaynaklandığını açıkladı. Problem merkezli bağlamlar gibi sorgulamaya dayalı ve keşif faaliyetleri ve enaktif, ikonik ve sembolik olmak üzere çeşitli temsil türlerinin kullanımı, hem usule ilişkin hem de kavramsal anlayışı teşvik eden etkileşimi teşvik eder. Boaler (2000), seçimde yöntemlerin, yani bağımsız düşünmenin ve müzakere anlamlarının, yani ortak anlamların kolaylaştırılmasının, katılımcılığı etkileyen ve daha sonra öğrenmeyi etkileyen yapılandırmacı yaklaşımlar olduğunu belirtti. Dolayısıyla, katılımcılık yapılandırmacı öğretim yaklaşımları ile temsillerin kullanımı ve ortaya çıkan öğrenme arasında bir aracıdır.

Derslerde ve etkinliklerine katılmak, öğrencilerin genel bilgi, anlama ve muhakeme yeteneklerini artırabilir. Derslere öğrenci katılımı, temsiller ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları kullanılarak teşvik edilmektedir (Cunningham, 2004; Verhovsek ve Striplin, 2003; Warrington ve Kamii, 1998). Yüksek katılım ve akademik yeterlilik, yüksek bir akademik başarının (Rodriguez, 2004) ortaya koyduğu gibi, yüksek kaliteli bir sınıf olduğunu gösterir (Weiss ve Pasley, 2004). Problem oluşturmayı içeren yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını kullanan bir çalışmada, Cunningham (2004), üç ila dört öğrenciden oluşan küçük gruplardaki fikirleri tartışırken öğrencilerin dersle daha fazla ilgilendiğini buldu. Çok sayıda öğrenci yanıtı örneğinin incelenmesiyle elde edilen sonuçlar, öğrencilerin daha fazla muhakeme becerileri ve daha derin anlayış kazanmasının yanı sıra eşzamanlı katılımdan daha fazla yansıma kazandığını ortaya koydu.

Taahhüt, fikirlerin ifade edilmesini, fikirlerin gerekçelendirilmesini ve fikirlerle ilgili geri bildirim almayı içeren sınıf tartışması ile ilgili bileşenleri içerir. Fikirlerin ifade edilmesi ve geri bildirim alma fırsatı ders fikirlerinin içselleştirilmesini teşvik edebilir (Artzt, 1996). Derslerdeki fikirlerin arkasındaki nedenleri açıklama eylemi, öğrencilerin anlamalarını ilerletme yeteneklerini artırır (Burns, 2004). Katılımın bir diğer bileşeni olan gerekçenin, büyük bir örneklem

boyutundan elde edilen nitel verilerin incelenmesi yoluyla öğrencilerin gelişimini ve sayı anlamını anlamalarını arttırdığı bulunmuştur (Schneider & Thompson, 2000).

2.4.2. Prosedürel Bilgi

Usul bilgisi, çoğunlukla temel fikirlerin bilgisi gerektirmeyen gerçeklerin ve algoritmaların elde edilmesini içeren bir anlayış seviyesini ifade eder. Bu nedenle, bu tür bilgilerin teşvik edilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim stratejileri, tipik olarak, öğretmen derslerini ve öğrencilerin bölümlerinde söylemsel olmayan dinlemeyi teşvik eden doğrudan bir yaklaşımı içerir. Bu şekilde öğretmen, bilgiyi ileten kişi olarak görev yaparken, öğrenciler bilgiyi kolayca alır. Ders sürecinde sorgulamalar, tartışmalar veya aktif katılım için fazla alan yok. Boaler (2000), sınıf öğretmenliği dersini çok bireyselliği teşvik ederken, sınıf dışındaki diğer ortamlara uygulanamayan kapalı öğrenme türleri olarak tanımlamıştır. Boaler (2000:114), “Öğrenciler, gerçek dünyadaki sınıf uygulamalarını benimsemenin uygun olmadığını düşünüyorlardı, bu yüzden okul matematiğinden faydalanmadılar” demiştir. Ancak bu tezde, yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının kullanımıyla usule ilişkin bilgilerin öğrenilmesinin artabileceği varsayılmaktadır.

Kavramsal anlayışı teşvik eden öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıyla, öğrenciler daha sonra öğrencilerin usule ilişkin bilgilerle ilgili yeteneklerini ve başarılarını artıracakları temel bilgilerle donatılacaktır. Başka bir deyişle, bir öğrenci, temel kavramları tam olarak anlayarak, başka formüller veya teoremler geliştirebilir. Bu şekilde, bu tür yaklaşımlar, usule ilişkin bilgiler alanında öğrencilere kapılar açabilir. Öğrenciler, bu nedenle sınavlarda daha yüksek performans gösterebilir, böylece prosedürü sergileyebilir. Yapılandırmacı öğretme yaklaşımlarından, temsillerinden ve sınıfta katılımdan öğrenirken bilgi edinir (Ainsworth, Bibby ve Wood, 2002; Verhovsek ve Striplin, 2003; Vlassis, 2002).

2.4.3. Kavramsal Anlayış

Kavramsal anlama, derslerde gerçekleştirilen algoritmaların ardındaki, temel kavramların tam olarak anlaşılmasını gerektirir. Uygun kavramsal anlayışla, öğrenciler

herhangi bir ezber veya ezber süreci olmadan formülleri ve kanıtları yeniden oluşturmak için gerekli becerilere sahiptir. Anlayışın temeli vardır ve bu nedenle öğrencilerin yapılandırmacı uygulayıcılar tarafından gerçekleştirildiği gibi önceki bilgilerden faydalanmalarını sağlar. Yeni fikirler öğrenirken kullanılan asimilasyon ve konaklama ile, öğrenciler yeni fikirlerin daha önce öğrenilmiş fikirlerle karşılaştırılmasıyla bağlantılar kurabilir ve daha derin anlamlar geliştirebilirler (Piaget, 1954). Dolayısıyla kavramsal anlayış, öğrencilerin problem temelli durumlarda aktif katılım yoluyla seçimler yapmalarına ve anlamalarını uygulamalarına izin veren öğretim yaklaşımlarını içerir (Boaler, 2000). Bu yaklaşımlar yapılandırmacı öğretim, çeşitli temsillerin kullanımı ve katılımı uyumludur. Bu tür yaklaşımlar öğrencilere daha derin kavramsal anlayış ve uygulanabilirlik seviyelerini teşvik etmektedir (Cedillo, 2001; Cunningham, 2004; Curcio ve Schwartz, 1998; Hickey, Moore ve Pellegrino, 2001; Vlassis, 2002)

2.4.4. İşlemsel ve Kavramsal Bilgi İlişkisi

Öğrencilerin başarılı öğrenme tabanını tanıtmak için hem işlemsel bilgi hem de kavramsal anlayış gereklidir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımları, her iki tür bilginin elde edilmesini, yani becerilerin ve üst düzeylerin anlaşılmasını içeren yöntemleri içermelidir (Goldsmith ve Mark, 1999). Bu nedenle, kavramsal anlayışı geliştirme arzusu, prosedürel bilgiyi teşvik etme arzusunu ortadan kaldırmaz. Goldsmith ve Mark (1999:41), “Standartlar hiçbir yerde hesaplamının önemsiz olmadığını veya öğrencilerin temel sayı gerçeklerini ve işlemlerini bilmeden elde edebileceğini iddia edemezler. Bununla birlikte, beceri uygulamalarına ayrılan sınıf zamanının azaltılmasını tavsiye ediyorlar...” demişlerdir. Öğrenciler her iki öğrenme türünden edindikleri çevrimsel bilgilerden matematikte çok ihtiyaç duyulan bağlantılar kurabilirler. Örneğin, öğrenciler yeni fikirleri eski fikirlerle karşılaştırarak önceki bilgi ve becerilerden kavramsal bir anlayış geliştirebilirler (Piaget, 1954). Önceden elde edilen bilgi ve prosedürler, öğrencilerin bu tür fikirleri dersteki büyük kavramsal fikirlere bağlamasına yardımcı olabilir (Woodbury, 2000). Ayrıca, kavramsal anlayış, öğrencilerin halihazırdaki kavramsal temele dayanan yeni teoremler veya kanıtlar keşfetmek için genellemeler kullanmasına izin veren analitik

düşünme yollarını teşvik ederek yeni prosedürel bilgileri teşvik edebilir. (Goldsmith ve Mark, 1999).

2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri

Yapılandırmacı yaklaşım kendi içerisinde genel olarak üç kısımda ele alınabilir.

1.Bilişsel Yapılandırmacılık

2.Sosyal Yapılandırmacılık

3.Radikal Yapılandırmacılık

2.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramı'ndaki görüşlerini temel almaktadır.Öğrenme sürecini bireysel olarak görmektedir.Burada öğrenme; özümleme , uyumsama, denge kurma gibi kavramlar aracılığı ile açıklanmaktadır.Buna göre birey dünyada yeni karşılaştığı bir şeye anlam yüklemeye çalışacaktır.Onu öğrenmeye çabasında olacaktır.Bu süreçte bir dengesizlik yaşamaktadır.Karşılaştığı yeni duruma anlam yüklemek için önceki bildiklerinden yola çıkarak açıklamaya yani özümlemeye çalışacaktır.Bu sürecin devamlı ve düzenli işleyebilmesi ,yeni bilgilere uyum sağlamayı gerektirir.

Diğer bir ifadeyle bilişsel yapılandırmacı görüş, öğrencinin öğrenme sürecini nasıl oluşturup yapılandırıldığını ifade etmeye çalışır. Öğrencilere kendi yaşantıları sonucunda kendi bilgilerini oluşturmaları için fırsat verilir. Bu fırsat öğretmenin anlatmasıyla sağlanamayacaktır. Anlamli bağlamda öğrenme üzerine vurgu yapılmalı ve öğrenenlerin kendi zihinsel yapılarını yapılandırmalarını desteklenmeli. Buanlayış, piaget'in "uyum" olarak ifade ettiği bireyin yeni bilgilerini mevcut zihinsel yapı içindeki özümseyiş şekline dayanır (Tezci,2002:24).

2.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık Vygotsky'nin fikirlerini temel almaktadır. Sosyal yapılandırmacılıkta, bireyin gelişiminde sosyal çevresi, annebaba, etrafındaki

arkadaşları, öğretmen vs. faktörleri çok önemlidir. Çocuk etrafındaki bu kişilerle kendisine sosyal ortam kurmakta ve temasa etkileşime geçmektedir. Bu süreçte çocuklar aktiftir. Öğretmen ise bu süreçte rehberlik yapmaktadır.

Bireyin öğrenmesinde sosyal iletişimin önemli olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrenmede bireysel süreçlerin yanı sıra sosyal iletişimin yaşandığı süreçlerde önem arz eder. Sosyal yapılandırmacı görüş, bilginin sosyal doğasını daha çok önemser. Bundan dolayıdır ki bilginin sosyal etkileşim ve dilin, bilginin sosyal açıdan irdelenmesi bu süreci bireysellikten sıyrıp, paylaşılan bir yaşanmışlık haline getirir (Tezci,2002:31).

Sosyal görüş, eğitimi sosyal dönüşüm sosyal ortamlar ile iç içe bulunan bireyin gelişimi üzerine bir teori olarak görmektedir. Bireysel gelişme sosyal 'etkileşimler' ki bunlar kültürel anlamda kişinin kendisi ve bulunduğu grup ile olan paylaşımlarından doğmaktadır (Hagg, 1998).

2.5.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık Ernst Von Gleserfeld'in görüşlerini temel almaktadır. Bu görüş 'bilgi' ve 'bilmek' gibi kavramlar üzerinde durmuştur. Bilgiler onu öğrenecek birey tarafından belirli bir plan ve programa dayandırılarak öğrenilmez. Radikal yapılandırmacılar bilgilerin bir plan ve program çerçevesinde verilmesine karşı çıkmışlardır. Bilgiyi öğrenecek olan birey, bu işi yaparken dışarıdan aldıklarını kendisindeki olanlarla harmanlamakta, yorumlamakta ve kendisine göre sonuçlar çıkarmaktadır. Yani burada nesnelci anlayıştan çok öznellik yer almaktadır. Bu sayede bireyler öğrenme işini yaparken önceden hazırlanan bir plan ve programa yani kalıba uymak zorunda kalmayıp, özgürce kendilerine göre öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler.

Radikal yapılandırmacı yaklaşım her bireyin her konuda önceden ortaya konulmuş bilgileri öğrenmek zorunda oldukları düşüncesini reddederler. Bireyler ilgi ve ihtiyaçlarına göre hayatlarının devamı için gerekli olan bilgileri edinmektedirler. Durum böyle iken bireylerin ihtiyaçları için direkt bilgi aktarmak yerine, kendi anlamlı

bilgilerinin yapılandırılmasına ve rehberlik edilmesine yardımcı olunmalıdır (Sarıoğlu, 2002: 46).

Radikal yapılandırmacılık gerçek denilen kalıp genel geçer bir varlıktan söz edilemeyeceğini savunur. Gerçeğin kişiden kişiye değişeceğini söyler. Buna göre herkese göre değişebilen bir gerçekten söz edebiliriz. Anlaşıyor ki radikal yapılandırmacılar belirli bir kesimin ortaya atacağı, sınırları çizilmiş bir plan ve programın bireyin öğrenmesini olumsuz etkileyeceğini, aksine birey için olumlu olanın onun bağımsız bir biçimde kendi bilgi ve kabiliyetini yapılandırması gerçeğini savunurlar.

2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Müdahalesi

Geçtiğimiz yüzyıllarda, çocuk oyununun amaçsız ve çok az önem taşıdığı algısı nedeniyle, yapılandırmacı fikirler yaygın olarak değerlendirilmemiştir. Ancak Jean Piaget bu geleneksel görüşlere katılmamıştır. Oyunu, öğrencinin bilişsel gelişiminin önemli ve gerekli bir parçası olarak gördü ve görüşleri için bilimsel kanıtlar sağladı. Bugün, yapılandırmacı teoriler, yaygın öğrenim sektörünün çoğunda etkilidir. Resmi olmayan bir ortamda yapılandırmacı öğrenmeye güzel bir örnek, Londra'daki Doğal Tarih Müzesi'ndeki Araştırma Merkezi'dir. Burada ziyaretçiler bazı gerçek doğal tarih örnekleri koleksiyonu keşfetmeye, bazı bilimsel beceriler edinmeye ve kendileri için keşifler yapmaya teşvik edilir.

2.7. Yapılandırmacı Teoriler

Öğrenme, insanın çevresiyle olan etkileşiminden kaynaklanan düşünce, duygu ve davranışlardaki değişimdir. Bu değişimin nasıl gerçekleştiği üzerine yapılan çalışmalar tarihsel süreçte farklı öğrenme teorileri ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin soruları cevaplayan öğrenme teorileri, birçok farklı kaynaktan farklı şekillerde gruplandırılmıştır.

2.7.1. Vygotsky Teorisi

Lev S. Vygotsky, kültürün bilişsel gelişimin temel belirleyicisi olduğuna inanmıştır. Vygotsky'nin yapılandırmacılık teorisinde bilgi, bilişsel gelişimin daha da

artmasına yol açar. İstihbaratın toplumsal yapılandırması, söz konusu evrimin yerleşik zihin gelişiminin sürekli olduğu toplumsal ve kültürel bağlamın göstergesi olmadan bireysel büyümenin anlaşılamayacağını belirtir.

Vygotsky, gelişimin asıl mekanizmasına odaklanmaktadır. Teoriler ve varsayımlar olarak fark edilebilir gelişim aşamalarını dışlar. Vygotsky'nin yapılandırmacılık teorisi bilişsel gelişmeyi açıklayan tek bir soyut ilkenin olduğu fikrine uymuyor. Piaget'in yapılandırmacılığının yerine, bilginin sosyal aktivitenin içselleştirilmesi olduğunu savunmaktadır.

Arabuluculuk, insanları çevreleriyle kendi aralarında kasıtlı olarak kestiren insanları ifade eder, böylece onu değiştirebilir ve özel yararlar elde edebilirler. Arabuluculuk, Vygotsky'nin yapılandırmacılık teorisinin kilit kanıtıdır. Teorisi davranışçı görüşe uyumlu bir bakış açısı sunar. Vygotsky'nin yapılandırmacılık kuramı, araçların kullanımının insanın çevrelerini değiştirmesine yardımcı olduğunu destekliyor ve bu onun doğa ile etkileşime girme şekli. Vygotsky'nin yapılandırmacılık teorisi ayrıca, etkinlik araçlarının kullanımının insanların doğa ile etkileşime girebilecekleri bir yol sağladığını da desteklemektedir. Arabuluculuk, sosyal olarak örgütlenmiş faaliyet içerisinde belirli araçların kullanımı olarak da tanımlanmaktadır.

2.7.2. Bruner Teorisi

Bruner'in teorik çerçevesindeki ana tema, öğrenmenin, öğrencilerin mevcut / geçmiş bilgilerini temel alan yeni fikirler veya kavramlar oluşturduğu aktif bir süreç olmasıdır. Öğrenci bilgiyi seçer ve dönüştürür, hipotezler kurar ve bilişsel bir yapıya dayanarak kararlar alır. Bilişsel yapı (yani şema, zihinsel modeller) deneyimlere anlam ve organizasyon sağlar ve bireyin “verilen bilginin ötesine geçmesine” izin verir.

Öğretim söz konusu olduğunda, öğretmen öğrencileri ilkeleri kendileri keşfetmeye teşvik etmeli ve teşvik etmelidir. Öğretmen ve öğrenci aktif bir diyaloga girmelidir (yani, sosyal öğrenme). Öğretim elemanının görevi, öğrenilecek bilgileri öğrencinin mevcut anlayış durumuna uygun bir formata çevirmektir. Müfredat, spiral bir şekilde düzenlenmelidir, böylece öğrenci sürekli olarak öğrendiklerine dayanır.

1. Bruner (1966), bir öğretim teorisinin dört ana konuya değinmesi gerektiğini belirtir: öğrenmeye karşı yatkınlık,
2. Öğrenen tarafından en kolay şekilde kavrayabilmesi için bir bilgi birikiminin yapılandırılabilceği yollar,
3. Materyali sunmak için en etkili sekanslar
4. Ödüllerin ve cezaların niteliği ve hızı. Bilginin yapılandırılması için iyi yöntemler basitleştirmeye, yeni öneriler üretmeye ve bilginin manipülasyonunu arttırmaya neden olmalıdır.

Daha yakın tarihli çalışmalarında Bruner (1986, 1990, 1996), hukukun uygulanmasının yanı sıra öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini kapsayacak şekilde teorik çerçevesini genişletmiştir.

2.7.3. Harkness Teorisi

"Harkness" tartışma yöntemi Phillips Exeter Academy'de 1930'larda Edward Harkness tarafından bağışlanan fonlarla geliştirilmiştir. Bir daireye oturmuş, kendi tartışmalarını motive eden ve kontrol eden öğrencileri içerir. Öğretmen mümkün olduğunca az hareket eder. Belki de öğretmenin tek işlevi, bir tartışmayı başlatabileceği veya değiştirebileceği ya da yönlendirebileceği halde gözlemlemektir. Öğrenciler yuvarlanır, yönlendirilir ve odaklanır. İşe yaraması için işbirliği içinde bir ekip olarak hareket ederler. Hepsi katılır, ancak rekabetçi bir şekilde değildir. Aksine, herkes herhangi bir takım sporunda paylaştığı kadar sorumluluk ve hedefleri paylaşır. Tartışılanın ne olduğuna bağlı olarak herhangi bir tartışmanın amaçları değişse de, bazı hedefler daima aynı olacaktır: konuyu aydınlatmak, gizemlerini çözmek, yorumlamak ve paylaşmak ve diğer bakış açılarından öğrenmek, bulmacayı kullanarak bulmacayı bir araya getirmek herkesin katkısı. Tartışma becerileri önemlidir. Herkes bu tartışmayı nasıl devam ettireceğinin ve sürekli ve ilgi çekici kılmanın farkında olmalı. Her sporda olduğu gibi, uygun zamanlarda çalışmak ve kullanmak için çeşitli beceriler gerekir. Herkesin bu becerileri kullanarak katkıda bulunması beklenmektedir.

2.8. Yapılandırmacı Teori Yöntemleri

Eğitim kuramı olarak yapılandırmacılık, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin bilgilerini göz önünde bulundurmaları ve bu bilgileri uygulamaya koymalarına izin vermeleri gerektiğini savunmaktadır (Mvududu ve Thiel-Burgess, 2012). Başka bir deyişle, Mvududu ve Thiel-Burgess, eğitimde lider teorik pozisyonlardan biri olarak yapılandırmacı görüşü temsil etmektedir. Yapılandırmacılığın evrensel bir tanımı olmadığı için, bazıları bunu bir öğrenme teorisi, diğerleri bir bilgi teorisi olarak görür. Diğer bazı bilgin ve teorisyenlerin bunu bir pedagoji teorisi olarak görmelerine rağmen. Ek görüşler bilgin teorisi, eğitim teorisi veya her şeyi kapsayan bir dünya görüşüdür. Cooper (1993), psikoloji gibi, tasarlanmış öğretimde davranışçılıktan bilişselliğe ve sonra bilişselcilikten yapılandırmacılığa geçiş olarak tanımlanabilecek bir paradigma değişikliği olduğunu belirtmektedir.

Bu paradigma kayması, eğitim alanının kendisinin, insan öğrenmesinin doğasında ve farklı öğrenme koşullarını en iyi destekleyen koşullarda önemli bir değişim geçirdiğini göstermiştir. Cooper, öğrenmeye yönelik yapılandırmacı bakış açısının son yirmi yılda o kadar etkili hale geldiğini, bilgi epistemolojisinde ve öğrenme kuramında bir paradigma değişikliğini temsil ettiğini öne sürüyor. Phillips (2000) bir dizi yapılandırmacı gelenek hakkında yazmaktadır. Eğitim yapılandırmacılığının kendisinin bir dizi varyasyon içerdiğini ve bu çeşitlemelerin en popüler iki türünün olduğunu öne sürüyor:

- 1) Jean Piaget'in kişisel yapılandırmacısı
- 2) Lev Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı

Piaget ve Inhelder (1969), keşfin öğrenmenin en önemli ve temel temeli olduğunu öne sürmektedir. Vygotsky (1978), Piaget'in vurgusunun bireylerin iç süreçlerine çok fazla odaklandığına inanmaktadır.

Vygotsky, bilişsel gelişimi öncelikle bireysel inşaattan ziyade kültürel, tarihi ve sosyal etkileşim gibi dış faktörlerin bir fonksiyonu olarak görür. Vygotsky,

insanların davranışlarını psikolojik araçlar yoluyla geliştirdiğine inanıyor ve dili en önemli psikolojik araç olarak tanıtmaktadır.

Bailey ve Pransky (2005) gibi birçok eğitimci, Vygotsky (1978) ile bilginin inşasında kültürün önemi konusunda hemfikirdir, ancak Bailey ve Pransky (2005), yapılandırmacılık gibi pedagojik teorilerin kültürün üzerindeki derin etkisini dikkate almadığını vurgulamaktadır. Öğrenme ve bilgi Bununla birlikte, aşağıdaki bölümler bilginin bireysel yapı olarak görülüp görülmediğini, öğrenmenin kavramsallaştırılma biçimlerini etkileyebileceğini, öğrenmenin kavramsallaştırılma biçimlerini etkileyebileceğini göstermektedir (Mvududu ve ThielBurgess, 2012).

2.8.1. Yapılandırmacı Öğrenme Görüşü

Yapılandırmacılık konusundaki bakış açılarının karmaşıklığı ve çeşitliliği nedeniyle Hoover (1969), bu bakış açıları için operasyonelleştirilebilecek ortak bir ilkeler seti ortaya koymaktadır. Hoover, inşa edilmiş bilgi fikrini kapsayan iki önemli kavram ifade etmiştir. İlk kavram, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni anlayışlar inşa etmeleridir. Başka bir deyişle, öğrencinin önceki bilgileri yeni bilgilerini etkiler. İkinci fikir, öğrenmenin pasif olmadığıdır. Bunun yerine öğrenme, öğrenenlerin yeni öğrenme durumundaki deneyimleri ışığında anlamalarını müzakere ettikleri aktif bir süreçtir. Öğrencilerin karşılaştığı şey mevcut anlayışıyla tutarlı değilse, mevcut deneyimleri yeni deneyime uyum sağlamak için değişebilir. Böylece öğrenciler pasif olamazlar ve bu süreç boyunca aktif kalırlar.

Cook (1992), müfredatta müzakere kullanımını da savunmaktadır. Öğrenciler pazarlık yaptıklarında, sorular sorarlar ve cevapları kendileri bulmak için çok çaba harcarlar, öğrendiklerinin kendileri için daha anlamlı olacağını söyler. Bu müfredat, öğrenenlerin çalışmaları için sahiplenme duygusu ve öğrenmelerine bağlılık oluşabilir.

Bruner (1992), müfredatı müzakere etmek olarak müfredatın müzakere edilmesi, öğrencileri hem öğrenme yolculuğuna hem de sonuçlara gerçek bir yatırım yapacakları için, eğitim programına katkıda bulunmaya ve değiştirmeye davet etmeyi planlamak anlamına gelir. Müzakere aynı zamanda açık ve daha sonra öğrenme bağlamındaki kısıtlamaları ve geçerli olan pazarlık dışı gereksinimleri karşılamaktadır.

Twomey Fosnot (1989), yapılandırmacılığı dört ilkeye göre tanımlar:

1. Öğrenme, bireylerin zaten bildiklerine bağlıdır,
2. Bireyler eski fikirlerini uyarlar ve değiştirirken yeni fikirler ortaya çıkar.
3. Öğrenme, bir dizi olguyu mekanik olarak biriktirmek yerine fikirleri icat etmeyi içerir.
4. Anlamlı öğrenme eski fikirleri yeniden düşünmek ve eski fikirlerimizle çelişen yeni fikirlerle ilgili yeni sonuçlara varmak suretiyle gerçekleşir.

Yapılandırmacılıkta, öğrenme, öğrencinin bilginin içsel bir gösterimini, deneyimin kişisel bir yorumunu oluşturduğu yapıcı bir süreç olarak temsil edilir. Bu temsil her zaman modifikasyona, yapısına ve diğer bilgi yapılarının bağlı olduğu temeli oluşturan bağlantılara açıktır. Öğrenme anlamın anlaşılmasında, deneyimin önemli bir rolü olduğu aktif bir süreçtir. Bu bilgi görüşü, gerçek dünyanın varlığını reddetmek zorunda değildir, bunun yerine realitenin mevcut kavramlara kısıtlamalar getirdiğini kabul eder ve tüm bireylerin dünya hakkındaki bilgilerinin deneyimlerinin yorumlanması olduğunu iddia eder. Ayrıca, kavramsal büyüme, çeşitli bakış açılarının ve bu bakış açılarına cevap olarak bireylerin iç temsillerinin aynı zamanda deneyimleriyle aynı anda değişimlerinin sonucudur.

Christie (2005), yapılandırmacılığın, öğrenmenin hem aktif bir süreç hem de dünyayı kişisel olarak temsil ettiği bir öğrenme teorisi olduğuna işaret etmektedir. Bu teoride, bilgi deneyimlerden inşa edilir ve farklı deneyimler yoluyla değiştirilir. Problem çözme ve anlama bu teoride vurgulanmaktadır. Otantik görevler, deneyimler, işbirliği ve değerlendirme, bu öğrenme bakış açısında diğer önemli faktörlerdendir.

Hare, (2005), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrenci merkezli öğretim sınıfları yöntemlerinin üzerinde durulduğunu belirterek, bu yaklaşımı izleyen eğitimcilerin okul müfredatlarını öğrencilerinin deneyimleri üzerine inşa etmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda öğretici öğrenme yöntemlerini desteklemek için teknolojiyi sınıflara dahil etme eğiliminin bulunduğunu belirtir.

Piaget'in çocuk psikolojik gelişimine ilişkin görüşüne dayanan yapılandırmacılık, keşfinin teorisinin temeli olduğunu savunmaktadır. Piaget'e göre yapılandırmacılık (1973) anlamak için yeniden keşfetme yoluyla keşfetmek ya da yeniden inşa etmek anlamına gelir. Piaget, çocukların daha sonra değiştirebilecekleri veya kabul etmeyecekleri fikirleri kabul ettikleri aşamalardan geçtiğini tartışıyor. Bu nedenle anlayış, aktif katılım yoluyla adım adım inşa edilir ve öğrenenler, gelişim adımlarının veya aşamalarının hiçbirinde pasif olarak kabul edilemez.

Piaget'in tersine Bruner (1973), öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu, öğrencilerin mevcut bilgiler doğrultusunda yeni kavramlar ve bilgiler oluşturduğunu belirtir. Yapılandırmacılığın bu görüşünde öğrenci, yeni deneyimleri mevcut bilgi ve deneyimlerine entegre etmek amacıyla bilgileri seçer, hipotezler kurar ve kararlar alır. Bruner, bilişsel yapıların deneyimlerin anlamını ve düzenini sağlamadaki rolünü vurgular ve öğrencilere verilen bilgilerin sınırlarını aşmalarını önerir. Onun için, öğrenci bağımsızlığı etkili eğitimin merkezinde yer almaktadır ve öğrenciler kendi yeni ilkelerini keşfetmeye çalıştıklarında bu bağımsızlığın arttırılabileceğini savunmaktadır. Ayrıca, müfredat spiral bir şekilde düzenlenmelidir, böylece öğrenciler zaten öğrendiklerine dayanabilirler.

2.8.2. Yapılandırmacı Öğretiye Bakış Açısı

Prawat'a (1992) göre, yapılandırmacı kuramın anlamının yorumlarının çoğu, öğretimin odak noktasında dramatik bir değişim içerdiği ve öğrencilerin eğitim girişiminin merkezine anlama çabaları getirdiği konusunda hemfikirdir. Gray (1997), yapılandırmacı öğretimin, öğrencilerin anlam ve bilgi inşasına aktif katılımı yoluyla gerçekleşen öğrenmeye dayanmasını önerir. Yapılandırmacı öğretim sadece öğrencilerin motivasyonunu ve eleştirel düşünmesini teşvik eder ve bağımsız olarak öğrenmelerini teşvik eder. Hoover (1996), yapılandırmacılığın öğretim için önemli etkileri olduğunu savunmaktadır. İlk olarak, öğretim aydınlanmış veya aydınlanmamış veya bilinmeyen olarak bilinen bilgi formunun iletimi olarak görülemez. Yapılandırmacı öğretmenler, tamamen yeni dersler veren monolog öğretmenler değildir. Daha çok yapılandırmacı öğretmenler öğrenciler için rehber rolü üstlenir ve öğrencilere mevcut anlayışlarının yeterliliğini test etmek için fırsatlar sunar. İkincisi,

yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerinin önceki bilgilerini göz önünde bulundurlar ve öğrencilerin mevcut bilgileri ile yeni deneyimleri arasındaki tutarsızlıkları kullanan öğrenme ortamları sağlarlar (Clements, 1997; Hoover, 1996). Öğrenenler arasındaki fark öğretmenlere meydan okur ve bu öğrencilere öğretirken aynı yöntemi veya aynı materyalleri kullanmalarına izin vermez.Üçüncüsü, öğrencilerin katılımıcılığın yapıcılıkta vurgulanması nedeniyle, öğretmenler öğrencileri öğrenmeye dahil etmeli ve öğrencilerinin mevcut anlayışını ön plana çıkarmalıdır (Hoover, 1996).Yapılandırmacı öğretmenler, öğrenme deneyimlerinin öğrenciler için önemli olan sorunları içermesini sağlayabilir ve sadece öğretmenlerin ve eğitim sisteminin ihtiyaçları ve ilgileri ile ilgili değildir.Dördüncüsü, Hoover (1996), yeni bilgiyi aktif olarak oluşturmak için yeterli zamana ihtiyaç olduğunu hatırlatır.Bu süre zarfında, öğrenciler yeni deneyimlerini yansıtırlar ve dünya hakkında daha iyi (doğru değil) bir bakış açısı elde etmek için bu deneyimler ile öncekiler arasındaki ilişkiyi düşünmeye çalışırlar.

Yapılandırmacı bir sınıfın görüşmenin öğrenme üzerindeki önemli bir yönü olarak müzakerenin etkisine benzer bir şekilde müzakere, öğretmenleri ve öğrencileri ortak bir amaçla birleştirir.Smith (1993), müzakere müfredatının “katılan kişilere uyacak şekilde her gün özel yapım sınıfları” anlamına geldiğini doğrulamaktadır.Bruner (1973), öğretmenlerin müzakerelerdeki yeni bilgiler ve kısıtlamalar hakkında açıkça konuşmaları gerektiğini hatırlatır.

2.8.3. Öğrencinin Yapılandırmacı Görüşü

Yapılandırmacılık, öğrencinin bilgi kavramlarının, öğrencilerin deneyimlerinin bireysel yorumlarını oluşturduğu bir anlam kazandırma araştırmasından kaynaklandığına inanmaktadır. Öğrencilerin inceleme, sorgulama ve görev ve deneyimleri analiz etme sırasındaki yapıları, dış gerçekliğe yazışmalarının çok az hassas olabileceği bilgisini verir.Bununla birlikte, öğrencilerin yapılarının çoğu, bir sosyal müzakere veya dağıtılmış biliş süreci yoluyla süzülür (Brown, AL, Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. ve Campione, JC, 1995).).

Applefield, Huber ve Moallem (2000), yapılandırmacılığın içindeki öğrencinin rolünün bilgiyi inşa etmek ve dönüştürmek olarak tasarlandığına işaret etmektedir. Her ne kadar Applefield, Huber ve Moallem, bilgi inşa sürecinin doğası hakkında farklı kavramlar olduğunu hatırlatsa da, Moshman (1982) dışsal yapılandırmacılık, endojen yapıcılık ve diyalektik yapılandırmacılık olarak üç tür yapılandırmacılığı tanımlar.

Gerçekliğin felsefesi ile ilgili olan dışsal yapılandırmacılık, öğrencinin dünyanın organizasyonunu yansıtan zihinsel temsilleri inşa etmesini ve yeniden yapılandırmasını önerir. Bu görünümde, öğrencilerin şemaları ve bilgi ağları, yaşadıkları çevrenin dış gerçekliklerine dayanır. Endojen veya bilişsel yapılandırmacılık, bilginin bireysel olarak inşasına dayanır (Cobb, 1994; Moshman, 1982). Bu tür bir yapılandırmacılık Piagetian teorisinden (1977, 1970) elde edilir ve bireylerin içsel bilişsel çatışmalarla karşılaştıklarında zihinsel dengesizliği nasıl çözebileceğini açıklar. Öğrencilerin deneyimlerinin anlamı üzerine müzakere edilmesi ve bireysel ya da sosyal aracılı keşif odaklı öğrenme etkinliklerinin kullanımı bu perspektifte vurgulanmaktadır. Ayrıca, Applefield, Huber ve Moallem (2000), sosyal veya diyalektik yapılandırmacılıkta işbirlikçi sosyal etkileşim ve bağlamın önemini ortaya koymaktadır. Sosyal yapılandırmacılık, öğrencilerin bilişsel büyümesi ve kültür ve tarihin öğrenmedeki rolünün sosyal değiş tokuşuna vurgu yapmasıyla yapılandırmacılığın en genel perspektifini temsil eder.

2.8.4. Öğretmenin Yapılandırmacı Görüşü

Yapılandırmacılıkta öğretmenler ve akranlar iskele, bilişsel çiraklık, özel ders ve işbirlikli öğrenme ve öğrenme toplulukları kavramları aracılığıyla öğrenmeye destek olur ve katkıda bulunurlar (Brown, 1994 ve Rogoff, 1998). Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmenler, öğrencilerin kendi ve birbirlerinin varsayımlarını sorgulayacağı durumlar yaratır. Bu yüzden, yapılandırmacı bir öğretmenin geleneksel öğretme ve öğrenmenin varsayımlarına meydan okuyan durumlar yaratması gerekir. Gray (1997) 'de bir yapılandırmacı öğretmenin sınıftaki uzmanlık algısı, öğrencilerinin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşime girme deneyimlerine dayanmaktadır ve belirsizlik toleransı, karmaşıklık yaratma eğiliminde kanıtlandığı kadar yüksektir. Bununla

birlikte Gray, öğretmenlerin öğretime ilişkin kişisel inançlarının (yapı sistemleri) önemli olduğunu belirtmekte ve yapabilecekleri değişikliklerin çeşitlerini ve kapsamalarını belirlemektedir. Ayrıca Lester ve Onore (1990), öğretmenlerin öğretimi ve durumu kendi kişisel yapı sistemlerinin mercekleriyle gördüklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin işlemsel, yapılandırmacı bir şekilde öğretme yeteneğini etkileyen ana yapı, bilginin insanlar tarafından inşa edildiği inancıdır. Dahası, öğretmenlerin düşünmede bir değişiklik yapmaları ve öğretilerini gerçekten değiştirmek için bilgiyle ilgili inandıklarını değiştirmeleri gerekir. Mezirow'a (1990) göre, öğretmenlik uygulamasına yansıtma, öğretmenin öğretme hakkında nasıl düşündüğü ve inandığı bağlamında köprüyü geçme becerisine katkıda bulunur. Bu, öğretmene, örneğin, geleneksel öğretimde yaygın olan bir öğretimsel uygulama uygulamasından, yapılandırmacılığın amacı olan yapılandırmacı ve işlemsel bir uygulamaya geçmesini sağlar. Yansıtma ayrıca öğretmenlerin inançlarının inşa edildiği varsayımlarının eleştirisini ve yansıma yoluyla bakış açılarının dönüştürüldüğünü içerir.

Lester ve Onore (1990:41), gerçek öğrenme veya değişimin yeniden öğrenmek için tüm önceki öğrenmeleri görmezden gelmekten değil, “dünya hakkındaki mevcut inançlarımızı sorgulamaktan veya yeniden değerlendirmekten” geldiğini öne sürmektedir:Değişim, alternatif inanç sistemlerini sunan ve temsil eden deneyimlere sahip olmak ve yeni deneyimlerin hali hazırda tutulan inançlara uyacak bir yer bulmaya çalışmakla oluşabilir.

Giroux (1986), öğretmenlerin çeşitli öğretim ve değerlendirme modellerini kullanmak için sıklıkla eğitildiklerini, ancak bu modellerin altında yatan varsayımların eleştirel olarak öğretilmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin teknisyenlerden daha fazla olması gerektiği, ancak aralarında eleştirel bir diyalog yapan dönüştürücü entelektüellerin olması gerektiğini tavsiye eder.

Lester ve Onore (1990), yapılandırmacı bir bilgi bakış açısına sahip olmanın, öğretmenin öğretme ve öğrenme hakkında yeni fikirler keşfetmesini ve oluşturmasını sağlayabileceğini not eder.Ancak, öğretmenin bu görüşü elinde tutması, mevcut okul

sistemi ve politikaları ve okul kültürü gibi öğretimi etkileyen her şeyi göz önünde bulundurması gerektiğinde daha fazla dikkat gerektirebilir.

Yapılandırmacılığın öğretim üzerindeki etkisinin örneklerinden biri olan Carpenter ve Fennema (1992) Matematiksel Programın Bilişsel Rehberliğinde (CGI) matematik dersinde ilköğretim öğretmenlerine karmaşık problemler, modelleme, grup gibi yapılandırmacı yöntemlerde kapsamlı bir eğitim verildiğini belirtmiştir. Problem çözme ve metabilşsel stratejilerin öğretilmesi ve bu öğretmenlerin geleneksel hesaplama becerilerindeki sağlam başarıların yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinde de iyileşme sağlamıştır.

Neale, Smith ve Johnson (1990), bilimde yapılandırmacılığın olumlu sonuçlarına ek olarak okuma ve yazmada da benzer başarıların bildirildiğini bildirmiştir (Bereiter & Scardamalia, 1987).

2.9. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında İlişkili Roller

2.9.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı öğretmen bireyin hayata hazırlanması sürecinde ona bilgileri direkt aktaran değil rehberlik yapan, kolaylaştırıcı, yolgösterici, yardımcı olabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmen, öğrencilerine gerçek yaşamdan fırsatlar sunabilen ve onların bu süreçte karşılaştıkları problemlere rehberlik yapıp yol gösterebilir.

Yapılandırmacı öğretmen; eğitim sürecinde işbirlikçi etkinlikleri, grup çalışmalarını tercih eden ve öğrencilerin bir birey olarak sosyalleşmelerine katkı sağlayandır. Bunu da yaparken bireylerin öğrenmeye yönelik çabalarını desteklemeli, geliştirmeli ve onları cesaretlendirmelidir. Bireyler tarafından öğrenilecekleri anlamlı ve ilginç yapacak ortamlar yaratmalıdır (Slavin, 1994).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenler öğrencilerine sürekli sorular sorandır. Öğrencilerine sorular sorar fakat cevaplar vermez. Öğrencinin

cevap verebilmesi için rehberlik yapar yol gösterir. Bunu da yaparken çocuğu cesaretlendirir.

Yapılandırmacı öğretmen takım çalışmasına inanır. Her öğrenciye Takım nedir? Takım ruhu nedir? bunu kazandırır. Öğrenciye çalışma şartlarının neler olduğu, onun nasıl çalışacağını açıklar. Bunlar sağlanınca sınıftaki öğrencilerin kendi kendilerini denetlemelerini kazandırmış olur. Bu sayede öğrencilerin öğrenme isteklerini en üst seviyeye çıkarmış olur (Boz, 2003:44).

Akpınar (1999:32)'a göre bireyin bilgiyi üretmesi için öğrenme sürecinde aktif rol üslenmesi gerekmektedir. Bir takımdeneyimler, bir takım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmesi ve bilgiyi özümlemesi gerekmektedir. Bu zaman zarfında da öğretmen bireye bilgiyi öğrenmesi için gerekli ortamı hazırlamalı, deneme, keşfetme fırsatları vermeli. rehberlik yapmalıdır.

Özden (2003) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin görüş ve önerilerine değer verir.Öğrencilerin görüşlerine göre dersin içerik yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapabilir.
- Öğrencinin elde etmiş olduğu bilgi ,beceri ve onun kapasitesini ,özelliklerini iyi tanır.Tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencilerin sınıf içerisinde olabildiğince rahat olmalarını sağlar.Bağımsız olarak bir şeyler becerebilmeleri için fırsatlar yaratır.Sınıf içi etkinliklerde yer değişikliklerine izin verir.
- Sorulan sorular açık uçludur.Bu sayede öğrencilerin soru sorma ve sorgulama becerileri gelişmektedir.
- Öğrencilere öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- Sınıf içi çalışmalarda işbirlikli grup çalışmalarına önem verir.
- Öğrenilecek olan ,öğrencinin ilgi ,istek ve ihtiyaçlarından doğar.
- Öğrencilerin farklı açılardan da bakıp farklı yorumlar getirebilmesi için alternatif düşünceler sunar.Öğrencilerin moral,motivasyonlarını daima zinde tutar.

- Öğrencilerin kendilerine has üstün yönlerinin çalışmalarını belirlerken çok hassas ve titiz davranır.
- Öğrencilerin kendi yaptıkları hatalarını bulmaları için onlara fırsatlar yaratır.Bunu da öğrenmede bir fırsat olarak kullanır.
- Öğrenmenin değerlendirme sürecine önem verir. Bunu da öğrenciyle beraber belirler.(Türkçe Dersi Öğretim Programı , 2005:19).

2.9.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen; kendisinde var olanlarla yola çıkan, aktif rol alan, kendisinde var olanlarla etrafındaki öğrendiklerini harmanlayabilen, kontrolün kendisinde olanıdır.

Öğrenenin rolü, kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutum ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan karar verme sürecidir. Öğrenen öğrenme sürecinde aktiftir, etkindir. Kontrol kendisindedir. Öğrenmeye yön verendir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme tarzları, bakış açıları ve daha önce kendisinde olanlar öğrenmelerine yön veren sebeplerdir.(Ülgen , 1994:144).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen daha fazla görev ,daha fazla rol alır.Sorumluluk üstlenir.Bu sorumluluklarını yerine getirmek için üzerine düşen görevleri yapar.Çalışma arkadaşlarını ve kendilerini tarafsızca değerlendirir.Kendilerine yapılan eleştirileri hoşgörülü bir biçimde karşılar.Sınıf içi çalışmalarda etkili bir öğrenci –öğretmen etkileşiminden ziyade ,arkadaşlığın daha ağır bastığı öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına çaba sarf eder.Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her fırsatı kovalar (Tezci ,2002).

Marlowe ve Page (1998)'e göre yapılandırmacılığın öğrenen açısından yararları şunlardır:

Öğrenenlerin düşünme ve plan yapmalarını sağlar.

Öğrenenlerin girişimci yönlerini geliştirir.

Öğrenme yaşantılarını anlamlı kılar.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirir.

Güdülemeyi sağlar.

Öğrencinin okula ilgisini artırır.

Öğrenene kendisini ifade etme fırsatı verir.

Geleneksel sınıflara göre başarı daha yüksektir (Akt: Erdem ve Demirel ,2002:86).

2.9.3. Görev, Öğretmen Ve Öğrenci Arasındaki Dinamik Etkileşim

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun eğitim-öğretim ortamı öğrenenin aktif olduğu, bilgiyi kendisi yapılandırdığı ve daha fazla sorumluluk aldığı ortamlardır. Bu nedendir ki öğrenenin üzerinde bu sorumlulukları olduğu için ona zengin, olanakları fazla bir ortamın yaratılması gerekmektedir. Öğreten otoriter değil, sınıf içerisinde rehberdir.

Daha öncede bahsedildiği gibi bu yaklaşımın özünde merkezinde öğrenen vardır. Öğrenenlerin bilgiyi öğrenebilmeleri için onların kendisinde var olan bilgilerde önemlidir. Burada asıl olan eski bilinenlerle yeni bilgilerin harmanlanmasıdır. Öğretene düşen görev ise zengin öğrenme ortamları ve etkinlikleri sunmaktır.

Öğreten, öğrenenin farklı bireylerden oluştuğunu, farklı öğrenme kapasitelerinin olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. Onların ilgi ve becerilerine uygun ortamlar düzenlemelidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde öğrenci bulunduğundan bilginin öğrenilmesinde önemli olan içerik değil; öğrenenin içeriği anlaması, içerikle iç içe olması, onu yapılandırmasıdır. Öğrencinin yaparak ve yaşayarak bilgiyi yapılandırmasıdır.

Sınıfın fiziki yapısı öğrenciyi motive edecek şekilde düzenlenir. Bu karar da öğretene ve öğrenenle beraber uygulanır. Sınıf ortamı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında disiplin odaklı olmamıştır.

Rasmussen'e göre (1998) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefesine uygun öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilebileceği yapılandırmacı sınıflarda bulunması gereken özellikleri şunlardır:

- Sınıflar kalabalık olmamalıdır.Çünkü temelde gözlemlenecek öğrenci ve etkinlikleridir ve bunu gözlemlemek kalabalık sınıflarda mümkün değildir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş sınıflar teknolojik olmalıdır.Teknik donanım ve materyal olmalıdır.
- Sınıf en az iki bölümden oluşmalıdır.İlk kısım dersin işlendiği bölüm; ikinci kısım ise derste kullanılan donanımların olduğu depo bölümüdür.
- Öğrencinin tüm etkinliği sınıf ortamında yapabilecek imkanı olmalı ve ödev alışkanlığı ortadan kalkmalıdır.
- Her öğrencinin kendine has masa dolap vs. olmalıdır.
- Yapılandırmacı sınıfın heterojen bir yapıya sahip olması gerekmektedir.
- Sınıf ,düzen ve şekli kolayca ayarlanabilen masa ve materyallerden oluşmalıdır.
- Sınıf,ses ve gürültüyü geçirmeyen bir yapıya sahip olmalıdır.
- Öğrencilere uzaktan eğitim ile evde eğitim imkanı sağlanmalıdır.
- Sınıf,öğrencilerinde fikirleri alınarak kendilerine uygun bir biçimde düzenlenmelidir.

2.9.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yapılandırmacı öğrenme sürecinin merkezinde öğrenen bulunmaktadır. Burada bilindiği gibi öğretene duruma direkt müdahale eden değil rehberlik yapandır.

İşler (2004)'e göre iyi öğrenme farklı alanlara ilişkin konu ve etkinliklerin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilip öğrencilerin etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla gerçekleşmektedir. Seçilen temalar öncelikle ilgi çekici olmalı ve

öğrenciye çevresini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç niteliğinde olmalıdır. İyi bir tema zengin bir içeriğe sahip olmalıdır (Akt: Gömleksiz ,2005:349).

Yapılandırmacı öğretimde öğretene, çocuk üzerinde merak uyandırarak motivasyon sağlamalıdır. Sonraki aşamada çocuğa incele, araştırma, keşfetme, yeni bilgiler öğrenme fırsatları yaratmalıdır. Öğrenci öğrendiği yeni bilgileri deneyebilmelidir, kullanabilmelidir. En sonun da çocuk kendisine değerlendirebilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenmeyi benimseyen bir sınıf ortamında grup çalışmaları desteklenmelidir. Bu sayede öğrenciler birbirleriyle alış veriş içinde bulunacaklardır. Yapararak ve yaşayarak öğrenecekler birbirlerinin eksikliklerine akranlarıyla beraber grup içerisinde çözüm bulma fırsatı yakalayacaklardır. Grup çalışmalarının yanı sıra beyin fırtınası ,altı şapkalı öğrenme tekniği ,işbirliğine dayalı öğrenme ,gezi-gözlem faaliyetleri ,drama ,tartışma etkinlikleri ,proje çalışmaları ,probleme dayalı öğrenme,kavram haritaları ,günlük,görüşmeler gibi yaklaşım ve yöntemlerde kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen öğreneceklerini birincil kaynaklardan öğrenmelidir. Bu safhada kullanılan her türlü materyal çocuğun öğretim sürecini zenginleştirecektir. Bunun yanı sıra öğrenme görsel ve işitsel materyallerle de desteklenmelidir.

2.9.5. Yapılandırmacı Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Anlayışının Karşılaştırılması

İnsanlar yaşamları boyunca farkında olarak ya da olmayarak öğrenmenin içerisinde oldukları hangi yaşta, hangi sosyal ortamda, hangi seviyede vs. olursa olsun bu öğrenme faaliyetini sürdürecektir.

Fakat burada dikkat çekilmesi gereken nokta öğrenmenin nasıl olduğudur. Karşımıza çıkan yöntemlerden birisi geleneksel yöntem olurken bir diğeri de son yıllarda adından sıkça bahsedilen ve eğitim öğretime bir yeni bir soluk getiren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olmuştur.

Geleneksel öğrenme anlayışına göre bilgiyi suna, aktaran öğretendir. Onu dinleyen kullanan, ezberleyen ise öğrenendir. Öğreten aktifken, öğrenen pasif konumda kalmıştır. Öğrenenden beklenen, düşünme becerilerini geliştirmesi yerine bilgiyi ezberleyip yerinde kullanmasıdır. Bu durum onu pasif konuma itmektedir. Düşünen, araştıran bir birey olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Geleneksel öğrenme anlayışında merkezde öğretmen bulunmaktadır. Tek hakimiyet öğretendedir. Öğrenen kendisine sunulanları dinler ve ezberler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise geleneksel öğrenme yaklaşımından kalın sınırlarla ayrılmaktadır. Burada geleneksel öğrenmenin aksine birey temeldedir. Öğrenme onun etrafında gerçekleşmektedir. Öğrenenin fikirlerine değer verilir. Merkezde öğretmen değil öğrenen vardır.

Öğreten organizasyonu yapar ve işi öğrenenlere bırakır. Onlara düşünme becerilerini geliştirebilecekleri, fikir üretebilecekleri, kişisel bir anlayış geliştirebilecekleri ortam sağlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi öğrenene direkt aktarılmamaktadır. Bilgiler öğretenin rehberliğinde öğrenene sunulur ve onun keşfetmesi, düşünme becerisini geliştirmesi sağlanmaktadır. Burada öğretene büyük görev düşmektedir. Öğrencisinin bilgiyi yapılandırabilmesi için gerçek yaşamda deneyimler, araştırmalar ve fırsatlar sunmalıdır.

Tablo 1: Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Müfredat, temel becerileri vurgulayarak bütünün bölümleriyle başlar.	Müfredat, bütünden başlayarak bölümleri içerecek şekilde genişler.
Sabit bir müfredatla titiz bir uyumluluk çok önemlidir.	Öğrencilerin sorunlarını ve ilgilerini takip etme büyük önem taşır.

Müfredat etkinlikleri çoğunlukla ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına dayanmaktadır.	Müfredat faaliyetleri büyük ölçüde birincil veri kaynaklarına ve kullanılabilir materyallere dayanmaktadır.
Öğrenme tekrarlamaya dayanır.	Öğrenme etkileşimle gerçekleşir, öğrencinin bildiği şeyler üzerine bina edilir.
Öğrenciler, üzerine öğretmenin bilgiyi kayıt yaptığı “boş bir levha” olarak görülür.	Öğrenciler dünya hakkında teoriler ortaya koyan düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler genellikle öğretici bir tutum sergileyerek öğrencilere bilgi aktarır. Öğrenciler bilgi alıcısıdır.	Öğretmenler öğrenci ile etkileşime girer. Öğrenciyle kendi diyaloglarını kurar ve çevreyi düzenleyerek öğrencilerin kendi anlamlarını yapılandırmalarına yardımcı olur.
Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için doğru cevapları arar.	Öğretmen, ileriki derslerde kullanmak üzere öğrencilerin mevcut kavramlarını anlamak için onların bakış açılarını arar.
Öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretiden ayrı olarak görülmektedir.	Öğrencilerin öğrenmesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğretme ile iç içedir. Öğrenci çalışmaları, gözlemler, bakış açıları da testler ve portföyler aracılığıyla yapılır. Süreç, sonuç kadar önemlidir.
Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışırlar.	Öğrenciler çoğunlukla grup halinde çalışırlar.
Bilgi , sabittir.	Bilgi dinamiktir, deneyimlerle birlikte sürekli değişir.

Kaynak: Brooks , Jacqueline G. ve Martin G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.*

2.9.6.Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Bilişsel Kurama Göre Öğrenmelerin Karşılaştırılması

Davranışçı öğrenme kuramına göre, öğretimin öğrencide gözlenebilir bir davranış oluşturması gerekmektedir. Bilgi öğrencilere aktarıldıktan sonra öğrencide ölçülebilir bir gelişim fark edilmelidir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerini bilişsel yönden geliştirme gayretindedirler. Davranışçılara göre öğrenen, daha önce yapamadıklarını ders sonrasında yapar vaziyete gelecektir.

Davranışçı öğrenme kuramının en güçlü savunucusu B.F.Skinner'dir. Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenme sürecinin kendisi daha önemlidir. Burada davranışçılara nazaran öğrencilere daha fazla görev ve sorumluluk verilmiştir. Öğrenci aktiftir. Bilişsel kuramcılara göre bilgi, öğrenenin kendisinde var olan bilgilerle yeni bilgileri harmanlaması şeklinde yorumlanır. Öğrenen öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergilemelidir. Burada öğrenci öğrenmeye aktif katılındır. Öğrenen keşfedendir.

Bilişsel alan kuramcılarında Gagne, aşamalı olarak sıralanmış sekiz öğrenme kümesi ya da becerisi olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar; işaret öğrenme, uyarıcı davranım öğrenme, zincirleme öğrenme, sözel bağlaşım öğrenme, çoklu ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme ve sorun çözmedir (Demirel;Kaya ,2001).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenler koordinatör ,kolaylaştırıcı, kaynak danışmanıdır.Yapılandırmacı öğrenme anlayışı sınıfta öğretmenin rolünü belirlemede farklı bir bakış açısına sahiptir(Gergen ,1995).

2.10. İlgili Alanyazın

Bilgi çağında, teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler yeni üretilen bilgiyi geçersiz kılar ve çok kısa sürede değiştirir. Her toplum, kurum ve bireyler genellikle bu değişikliklere ayak uydurmak zorundadır. Değişen kurumların ve değişen durumların karşı karşıya kalmasının nedeni, kendini yenileme ve geliştirme artık bir gereklilik haline geldi. Bu durumda, kalp bilgisiyle öğrenmek yerine, bireyler bu eski bilgilere dayanarak yeni bilgiler ve ürünler üretmekle yükümlüdürler. Bilgi çağının yönlendirdiği bireyler için bu zorunluluk eğitim sistemlerini ve kurumlarını da etkilemiştir. Şimdi, öğrencinin öğretmenden hazır olarak tüm bilgileri aldığı bir sistem

yetersiz olarak kabul edilir, ancak bunun yerine, öğrencilerin eğitim ortamlarında aktif oldukları, eski bilgileri yeni bilgiler göz önünde bulundurarak yapılandırabilecekleri bir sistem iletmek ve yeni bilgi üretmek için bu bilgiyi kullanın. Eğitim açısından, yapılandırmacılık, eğitim literatürü çalışmalarında çok sık görülen bir eğitim çerçevesi olarak görülmektedir (Kinnucan-Welsch ve Jenlink, 1998).

Araştırma incelemesi, yapılandırmacı kuramın, geleneksel kuramlarda temsil edilmeyen eğitim hakkındaki gerçekleri ortaya koyabildiğini göstermektedir. Geçmişte ezberlenmenin aksine, Merriam ve Caffarella (1999), yapılandırmacı öğrenmenin anlam oluşturma sürecinin ve insanların kendi deneyimlerini anlamalarının bir yolu olduğuna işaret etmektedir. Piaget'e (1977) göre, geçmişte pasif olan öğrencilerin rolü, yapılandırmacı teoride aktif olarak değişmiştir.

Yapılandırmacılık teorisi hakkında belirlediğimiz 143 yüksek lisans tezinin alan spektrumu oldukça geniştir. Bilim, sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve alt dalları dahil hemen hemen her alanda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili tezler yürütülmüştür. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde, çalışmamıza yakın olan yabancı dil eğitimi ile ilgili tezlerden bazıları yer alacaktır.

Kırmızı (2013), yabancı dil eğitimi yöntem ve tekniklerini incelemiştir. Almanca öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biri, konuya nasıl anlam verileceği, hangi materyallerin kullanılacağı vb. sorunlardır. Bu bağlamda, öğretmen rehberlerinin ne kadar kullanıldığını ve Almanca ders programının uygulanmasının gerekip gerekmediği gibi soruların cevaplarını bulmaya çalışmıştır.

Gömlüksiz ve Elaldı (2011) ülkemizdeki dil öğretimi sorunlarının hala aşılmadığını ve bu sorunların kısır döngüye dönüştüğünü belirtmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın dil öğrenimini keyifli ve pratik hale getirmedeki önemini, kısa vadede dil öğretme amacını ve yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin neden olduğu sorunları değerlendiren bir değerlendirme yapmıştır. Hem kullanılan materyaller hem de ders kitaplarının formatı ve yapılandırmacı yaklaşım incelenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına, yaratıcı

deneyimlerini, ilgi alanlarına teşvik etmelerine yardımcı olmak için iyi eğitilmiş ve yabancı dili çok iyi kullanabilecek öğretmenlere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Çiçek'in (2012) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnesiyle zenginleştirilmiş öğrenme yönteminin öğrenci akademik başarısı ve aktarım becerileri üzerindeki etkisi, yapılandırmacı yaklaşım temelinde incelenmiştir. Bu çalışmada vurgulanan nokta, yabancı dil öğretiminde profesyonelce hazırlanmış öğrenme materyallerinin kullanılması ve ders ortamının yapılandırmacı yaklaşım kriterlerine göre hazırlanması kaçınılmazlığıdır. Nitel araştırma yöntemiyle hazırladığı çalışmasında

Yeşilyurt (2011) öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir müfredat oluşturma konusundaki görüşlerini değerlendirmiştir. Bu amaçla hedeflerin nasıl belirleneceği, içeriğin nasıl oluşturulacağı, eğitim durumunun nasıl düzenleneceği ve öğretmen adaylarının test durumlarının nasıl yapılacağı görüşleri değerlendirilmiş ve sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir.

Yapısal kuramın dile yansımalarını tartışan Kotlu (2007), 20. yüzyılda, özellikle de insan çalışmaları disiplinlerinde, yapısalcılık, dil dönüşümleri çerçevesinde, dile olan ilginin nedenini araştırmıştır.

Köksal'ın (2009) çalışması, yapılandırmacı yaklaşım teorisine dayanan yapıcı okuma teorisi çalışmasına odaklanmış ve bu yaklaşımın 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programındaki en basit zaman anlayışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Böylece, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Taşgın ve Sönmez'in (2013) sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre öğretme ve öğrenme sürecinin yetkinliklerini öğretimin genel yetkinliklerinden değerlendirdiği çalışmada; Genel olarak görüşlerinin olumlu olduğu bu yeterliklerin öğretmenlik mesleği için önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Haydaroğlu (2011) aynı konuyu 7. sınıf öğrencileri bağlamında tartışmıştır. Yüksel (1997), yapılandırmacı yaklaşım teorisini edebiyat öğretimi bağlamında ve

edebi metinler üzerinde okuma ve yorumlama fenomenini geliştirme bağlamında tartışırken, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretmeni farklı yaklaşımlar ve yorumlar getirmiştir. Edebi metine benzer bir çalışma Dinçtopal (2007) tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmada, İngilizce'yi ikinci dil olarak edinmede yapısal işleme ve teknikler test edilmiştir.

Bayrakdar'ın (2008) çalışması, Saussure ve yapısalcılık bağlamında eleştirel yaklaşımdır. Bayrakdar, bu çalışmada, yirminci yüzyılın ortalarında birbirine bağlı bir birliktelik ilişkisinde gerçeği anlama ilkesine dayanan yapısalcılık kavramını bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma dayanarak, yazar Ferdinand de Saussure tarafından Genel Dilbilim Derslerinde ifade ettiği fikirleri yapısalcılığın başlangıç noktası olarak görmüş ve bu bağlamda Saussure'nin yapılandırmacı fikirlerini dilsel iletişime eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmiştir.

Ünsal 'ın (2002) Yabancı Dil Öğretiminde Yapıcı Yöntemle Kısa Öykü Analizi isimli doktora tezinin amacı, yabancı dil öğretimi derslerinde disiplinler arası bir yöntem önermektir. Bu bağlamda Ünsal, dilbilim teorisini geleneksel öğretim yöntem ve yaklaşımlarının yanı sıra kısa öyküler öğretiminde farklı bir yöntem olarak kullanmanın mümkün olduğunu göstermiştir. Benzer bir uygulama Çubukçu (1995) tarafından edebiyat dersleri kapsamında yapılmış ve bu derslerde materyal olarak şiir metinleri seçilmiştir. Bu çalışmada edebiyat öğrencilerinin metinlerini daha iyi anlayabilmek için iki eleştiri hareketi kullanarak edebi metinleri öğretmek amaçlanmıştır. Bunlar yapının dilini ve kültürel, sosyal, politik çalışmaları inceleyen yeni tarihsel hareketlerdir. Bu iki teori hakkında detaylı bilgi verilmek istenirse; öncelikle, temel ilkeler ve literatürle ilişkiler incelenmekte, daha sonra yapısalcılık ve yeni tarihselciliğin konusu olan Christina Rossetti'nin 'Goblin Market' şiiri, sentezlenmektedir.

Çeviri eğitimine odaklanan Baydan'ın doktora tezi (2011) yapılandırmacılık teorisini uygulamıştır. Baydan, çeviri eğitimini bir uzmanlık olarak görmüş ve bu eğitimde farkındalık, beceri ve içgörü kazanma ihtiyacını vurgulamıştır. Bu çalışmanın ana odağı Ne? ve nasıl? soruları üzerinedir:

- 1) Post-yapıcı kuramsal görüşler ve çeviri çalışmalarına yansımaları;
- 2) Tercümanların çeviri / yorum sırası hakkındaki yorumları;
- 3) Çevirmenin çeviri sektöründeki görev ve sorumlulukları.

Nasıl sorusunu şekillendiren yaklaşım Don Kiraly'nin çeviri eğitimine uyarladığı en sosyal yaklaşımdır. Bu bilgilere dayanarak, bu doktora çalışması çeviri eğitimi fikirlerini örneklendirmekte, onları öğrenci geri bildirimleriyle detaylandırmakta ve fikirleri daha somut hale getirmeye çalışmaktadır. Aynı zamanda, bu fikirler test edilmiştir.

Çeviriye odaklanan bir diğer doktora çalışması da Yılmaz'ın (2011) çeviri çalışmalarındaki metinler arası tekstlerdir: Yapısalcılıktan sonra elektronik literatür tarafından yenilenen ve çeviri kuramları ile okunan “Metin” kavramının incelenmesidir. Bu çalışmada Yılmaz, metin kavramının metinler arası teorileri ve hatta post-yapısalcı yaklaşımla nasıl değiştiğini, çeviri çalışmalarına nasıl yansıdığını ayrıntılı olarak anlatmıştır. “İngilizce Öğretimi için Bir Öğretmen Geliştirme Programı” adlı doktora çalışmasında, Şimşek (2007), müfredatın dördüncü ve beşinci seviyelerinde İngilizce kurslarına girmeleri istenen öğretmenleri hedeflemektedir. 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına girmiştir.

Uslu (2011), Alman bölümlerinde okuyan öğrencilerin uyguladığı dil öğrenme stratejilerini ve bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımı incelemiştir.

Güneş (2007), yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi alanındaki yansımalarını gramerin yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretilmesinin faydalarını tartışmıştır. Serindağ'ın çalışmasında (2004), yapılandırmacı yaklaşım dil açısından ele alınmış ve bu bağlamda İngilizce'den sonra Almanca öğrenimi tartışılmıştır. Yabancı dil öğretiminde geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanan Oflaz (2015), bu yöntemleri kelime öğretimi açısından incelemiş ve kelime öğretimini nasıl uyguladıklarını araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda dolaylı olarak uygulanan yöntemlerin yanı sıra doğrudan kelime öğretme yöntemlerine de rastlanmış ve bu yöntemler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Şimşek'in (2004) çalışması, yapılandırmacı yaklaşımın teorik bir çalışma olduğunu ve bu çalışmada,

yapılandırmacı yaklaşımın olumlu ve olumsuz eleştirilerini karşılaştırmalı olarak tartışmıştır. Aydın'da (2006) yapılan ve Aydın yapılandırmacı yaklaşımının hazırladığı benzer bir teorik çalışmada özellikle Türkçenin Avrupa'ya yayılması, Türk eğitim sisteminin yansımalarını sorgulamıştır.

Malatyalı ve Kaya (2010), öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini etkilemede önemli rol oynayan kavramları kullanabilecekleri pratik bir çalışma yürütmüştür. Yöntem ve stratejiler araştırılmış ve açıklanmıştır. Benzer şekilde, Yurdakul (2008), makalesinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının varsayımlarına uygun ve sosyal-bilişsel bağlamda bu uygulamalar çerçevesinde bilginin nasıl oluştuğunu ortaya koyan pratik bir program taslağı hazırlamıştır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolü ve etkileşim sistemi Koç (2006) tarafından; demokratik bir sınıf ortamının yaratıldığı, sıradan sınıflarda ve öğrenenlerde çok sınırlı olan öğretmenlerin öğrenciyle etkileşiminin arttığı bulunmuştur.

Çınar ve arkadaşları (2006) 'nın ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileri, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve çalışmadaki yeni programlar hakkındaki görüşlerini belirlerken; katılımcıların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve bu temelde hazırlanan müfredata karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını bulunmuştur. Yetersiz altyapı ve okullardaki tesisler, uygulamadaki başarının önündeki en büyük engel olarak belirlenmiştir.

Gür ve diğerleri (2013), Türk Eğitim ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Yaklaşım hakkında eğitim almış eğitime ve yetkinliklere ilişkin araştırmayı inceleyen çalışmadaki görüş ve değerlendirmeleri hakkında; Adayların kendilerini teorik bilgi açısından yeterli bulduklarını, ancak uygulama açısından yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler bu yetersizliklerin yeterli uygulama yaklaşımı olan eğitim eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Evrekli ve diğ. (2009) öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını incelemiş; Öğretmen adaylarının tutum puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bilgilerin, öğretmen adaylarının

yapılandırmacı yaklaşımı gelecekte kendi sınıflarında uygulayabilecekleri yönünde olumlu bir geribildirim sağladığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımında Özenç ve Doğan (2009) çalışmalarında yeterlilik düzeyinin araştırılması ile ilgili; Sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda yeterli bulduğu ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Kasapoğlu ve Duban'ın (2012) öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlik inançlarına yönelik tutumlarını inceleyerek yaptıkları çalışmada; Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne kadar olumlu olursa, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme sürecine, yapılandırmacı yaklaşıma o kadar katkı sağlayacaklarını belirlemiştir.

Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme inançları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Duru (2014) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada hem yapılandırmacı hem de geleneksel inanç düzeylerinin her iki grupta da yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun adayların eğitim sistemindeki mevcut uygulamalardan, öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyimlerinin yetersizliğinden ve düşük farkındalıktan kaynaklanabileceği yorumlanmıştır.

Çaycı ve Altunkeser (2015) tarafından yapılan çalışmada; Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma karşı yüksek tutum geliştiren katılımcıların%86,5 olduğu görülmektedir.

Anagün, Yalçınoğlu ve Ersin (2011), fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin, yapıcı öğretim yöntemlerinin fen ve teknoloji dersindeki öğretmenlik çalışmalarında yapıcılık yönünden öğretim-öğrenme inançları yönünden çalışmasında ders uygulamalarına olan inancını ve dersin kapsamındaki sınıfı etkileme teknikleri kullanılmasına rağmen, geleneksel değerlendirme tekniklerine öncelik verdikleri sonucuna varılmıştır.

Özer ve Gelen (2008) 'in öğretmen adayları ve öğretmenleri çalışmalarında mesleki bilgileri öğretme yeterlilikleri bakımından; öğretmen adaylarının kendilerini her boyutta öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Göçer'in (2008) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının niteliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, adayların mesleğe hazır olma durumlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Sandıkci ve Öncü (2013) 'ün beden eğitimi ve öğretmen adaylarının diğer alanlardaki öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik algıları ve tutumlarını belirleme çalışmalarında; Yeterlilik algıları ile tutumları arasında pozitif ve ılımlı bir ilişki olduğu, yeterlilik algıları ve tutum algıları değişkenine göre; beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik algılarının sonuçlarının öğrencilerin değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Mehmetlioğlu ve Haser (2013) "in ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır oluş düzeyleri ve hazır bulunuşluğun sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve çekirdek ailelerinde öğretmen varlığı gibi değişkenlere göre farkını inceledikleri çalışmada; adayların kendilerini mesleğe yüksek düzeyde hazır hissetmedikleri, 4. sınıftaki adayların hazır bulunuşluk düzeyinin üçüncü sınıftakilerden daha yüksek olduğu, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve ailede öğretmen varlığının anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, çalışmaların çoğunun yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterliklerin belirlenmesine yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının inancı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme sürecinde araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olmaları, hem yapılandırmacı yaklaşım hem de mesleğin genel yeterlilikleri açısından, değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite) ve araştırmanın nitel boyutu üzerine tartışmalar ile ele alınmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verileri analizde atılan adımlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, olayları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilemez (Karasar, 2000).

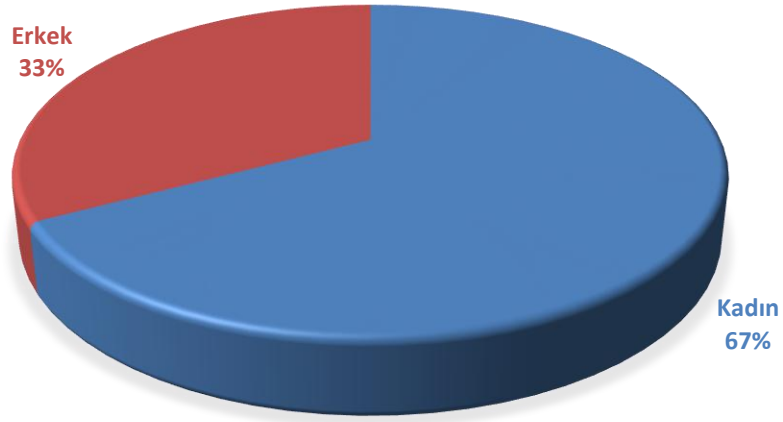
3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, öğretmenler, maksatlı örnekleme yöntemleri maksimum farklılık örnekleme baz alınarak seçilmişlerdir. Maksimum çeşitliliğe dayanan bir örnek yaratımının amacı, bu çeşitliliğin genelleştirilmesini sağlamak değil, sorunun bu farklılığa göre farklı boyutların ortaya çıkması için ortak bir olgu olup olmadığını bulmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2011) .Bu sebeple İstanbul ili Ümraniye İlçesinde bulunan 20 resmi ilköğretim ve ortaokulda görev yapan 250 öğretmene ölçekler uygulanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlar

Boyutlar	Frekans	Yüzde %
Kadın	168	67,2
Erkek	82	32,8
	250	100

"Tablo 2'de görüldüğü üzere Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde araştırmaya katılan çalışanların %67,2'sinin kadın ve %32,8'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu anlaşılmaktadır."



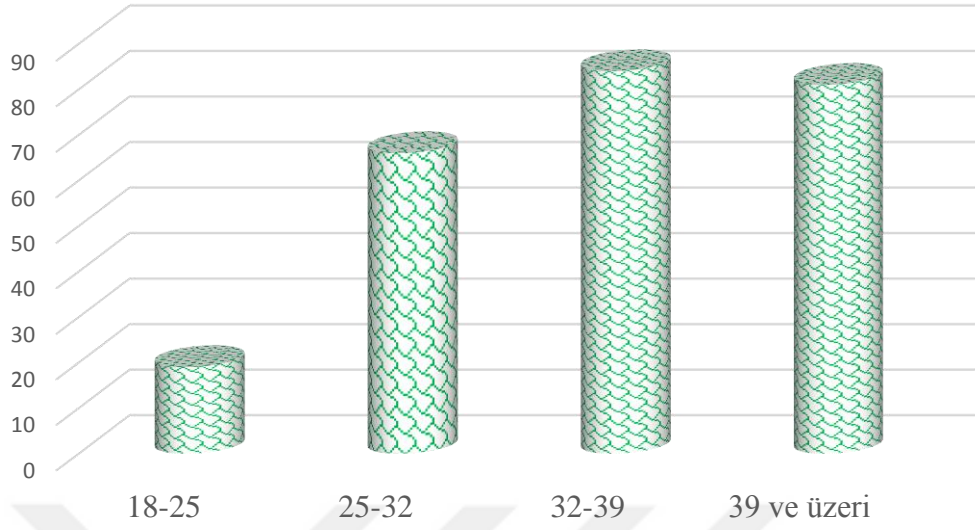
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlara Ait Pasta Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Dağılımlar

Boyutlar	Frekans	Yüzde %
18-25	19	7,6
25-32	66	26,4
32-39	84	33,6
39 ve üzeri	81	32,4
	250	100

"Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların yaşlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre katılımcıların %7,6’sı 18-25 yaşları arasında, %26,4’ü 25-32 yaşları arasında, %33,6’sı 32-39 yaşları arasında ve %32,4’ü 39 ve üzeri yaşında olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre Katılımcıların çoğunluğunun 32 yaşı üzerinde olduğu anlaşılmaktadır."



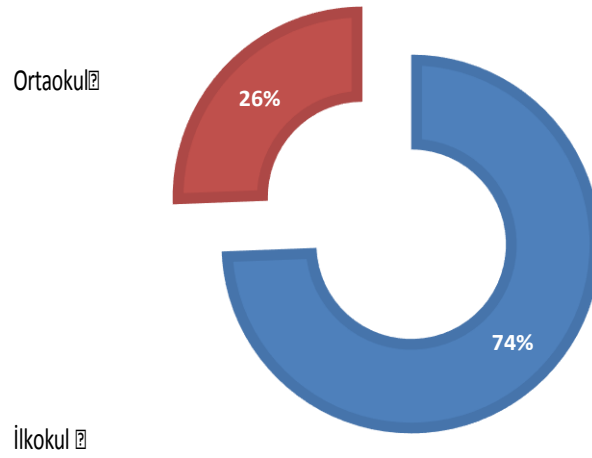
Şekil 2. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Dağılımlara Ait Bar Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunun 32 yaş ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne(İlkokul ortaokul) İlişkin Dağılımlar

Boyutlar	Frekans	Yüzde %
İlkokul	186	74,4
Ortaokul	64	25,6
	250	100

"Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcıların çalıştıkları okul türüne ilişkin dağılımlar incelenmiştir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan bireylerin %74,4’ünün kurumda ilkokul öğretmeni pozisyonunda olduğu ve %25,6’sının da kurumda ortaokul öğretmeni pozisyonunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların çoğunluğunun kurumda ilkokul öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır."



Şekil 3. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Dağılımlara Ait Pasta Grafiği

Şekil 3’da görüldüğü üzere katılımcıların çalıştıkları okul türüne ilişkin dağılımlar incelenmiş ve katılımcıların çoğunluğunun kurumda ilkokul öğretmeni pozisyonunda olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılımlar

Boyutlar	Frekans	Yüzde %
1-5 Yıl	34	13,6
6-10 Yıl	68	27,2
11-15 Yıl	62	24,8
15 Yıl ve üzeri	86	34,4
	250	100

"Tablo 5’de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre katılımcıların %13,6’sının 1-5 yıl arası %27,2’sinin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %24,8’inin 11-15 yıl arası kıdeme sahip ve %34,4’ünün de 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların çoğunluğunun 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır."

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretime dair tutumlarını ölçmek amacıyla Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını değerlendirme ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek ağırlık ilinde yapılandırmacı eğitim seminerine iştirak eden katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiş ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulama için pilot il olan İzmir ilindeki okullar tercih edilmiştir. Ölçek sorularının oluşturulması hususunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tanıtım materyallerinden yararlanılmıştır. Sorular Türkçe öğretmenlerince incelenerek son halini almıştır. Ölçek 20 maddeden ve beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Her maddede verilecek cevaplama kodları 1.00 ve 5.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Dereceleme maddeleri ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Aritmetik ortalama derecelendirme aralığı

Aralık	Seçenek	Aralık Değeri
1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum	<i>Çok Olumsuz</i>
1.81-2.60	Katılmıyorum	<i>Olumsuz</i>
2.61-3.40	Orta Derecede Katılıyorum	<i>Orta</i>
3.41-4.20	Katılıyorum	<i>Olumlu</i>
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	<i>Çok Olumlu</i>

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu dahil toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Demografik değişkenler cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okul türü olmak üzere 4 sorudan oluşmaktadır. Yapılandırıcı eğitim değerlendirme formu ise alt problemlere ilişkin 20 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada da ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı α (Cronbach Katsayısı) 0,81 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı ne derecede iyi temsil ettiğinin ve sonuçların ne derece güvenilir olacağına ilişkin araştırılması amacı ile güvenilirlik çalışması uygulanacaktır. Bu nedenle yapılan analizler sonucunda 20 madde ile son hali verilen ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri sonuçları yapılacaktır.

Tablo 5. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,879	,892	20

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,892 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek derecede (%90 civarı) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı temsil etme gücünün orta derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Çok değişkenli istatistiksel analizde n tane birey, p tane değişken incelenir. Bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olması durumunda diğer bir ifade ile aralarında belli düzeyde korelasyon olması durumunda analizlerde büyük örnekler için ve değişkenlerin fazla olduğu örnekler için analiz ve yorumlama sorunu yaşanmaktadır. Değişkenler arasında korelasyon olması çoklu bağlantı sorununu da beraber getireceğinden değişkenlerin incelenmesi veya analizlerin yapılması yanlış sonuçlara sebep olabilecektir. Bu sebeple değişkenler arasındaki bu çoklu bağlantı sorununu çözmek ve büyük örneklerin boyutlarını azaltmak veya indirgemek amacıyla faktör analizi uygulanmaktadır.

Tablo 6. Geçerlilik Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Katsayısı		,878
Bartlett's Küresellik Testi	Ki Kare	2648,233
	sd	190
	Sig.	,000

Tutum ölçeğinde bulunan 20 maddeye ilişkin Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan ilk temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda örneklemin faktör analizi için yeterli olup olmadığı ve faktör analizine gerek olup olmadığı tablo 8’de incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre KMO değeri 0,878 olarak elde edilmiş ve bu nedenle araştırma örnekleminin faktör analizi yapmak için yeterli ve uygun olduğu

anlaşılmıştır. Diğer bir test sonucu ise küresellik testidir bu test sonucuna göre ise p-değeri 0,000 olarak elde edilmiştir ve bu değere göre de faktör analizinin yapılmasının gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7. Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi

Faktör	Öz değerler			Elde Edilmiş Faktör Yükleri			Döndürülmüş Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans	Birikimli	Toplam	Toplamları		Toplam	Toplamları	
		%	%		Varyans	Birikimli		Varyans	Birikimli
		%	%		%	%		%	%
1	7,390	36,950	36,950	7,390	36,950	36,950	4,513	22,565	22,565
2	2,310	11,552	48,501	2,310	11,552	48,501	4,359	21,796	44,361
3	1,721	8,604	57,105	1,721	8,604	57,105	1,697	8,485	52,845
4	1,238	6,188	63,293	1,238	6,188	63,293	1,620	8,101	60,947
5	1,021	5,103	68,396	1,021	5,103	68,396	1,490	7,450	68,396
6	,802	4,011	72,408						
7	,680	3,400	75,808						
8	,652	3,261	79,069						
9	,547	2,737	81,806						
10	,504	2,522	84,327						
11	,472	2,359	86,686						
12	,417	2,085	88,772						
13	,401	2,003	90,775						
14	,352	1,761	92,535						
15	,339	1,694	94,230						
16	,314	1,570	95,799						
17	,280	1,400	97,199						
18	,262	1,311	98,510						
19	,167	,834	99,345						
20	,131	,655	100,000						

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmada kullanılacak olan 20 soruluk ölçek üzerinden faktör analizi uygulanmış ve 20 soruyu temsil edecek olan daha az boyuta indirgenme amaçlanmıştır. Bu amaçla faktör analizi sonucuna göre 5 faktör belirlenmiş ve bu 5 faktörün 20 soruluk ölçeği temsil edeceği anlaşılmıştır. 5 faktörün varyansı açıklama yüzdesi ise %68,396 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre bu 5 faktörün araştırmanın %68’ini açıklayacağı ve araştırma için yaklaşık olarak %32’lik bir veri kaybının olacağını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile çalışmanın geçerliliğinin orta dereceli kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır duruma getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS 18.0 programı kullanılarak katılımcıların demografik değişkenlerini ölçmek amacıyla frekans analizi ve bireylerin alt problemlerine ilişkin değerleri ölçmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların mesleki değişkenleri ve yapılandırmacı öğretim tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Anova testi uygulanmıştır.



4.BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcıların kişisel özellikleri ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile parametrik ve parametrik olmayan bazı testler uygulanacaktır.

Tablo 8. Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Ölçeği Sorularına Ait Dağılımlar

	Hiç Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüze (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)		
Yapılandırıcı öğretim programında etkinlikler açık olarak ifade edilmiştir.	6	2,4	34	13,6	83	33,2	110	44,0	17	6,8
Yapılandırıcı öğretim programında öğretim faaliyetleri yeterli bir biçimde planlanmıştır.	5	2,0	29	11,6	94	37,6	107	42,8	15	6,0
Yapılandırıcı öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle tutarlıdır.	4	1,6	28	11,2	84	33,6	119	47,6	15	6,0
Yapılandırıcı öğretim programında öğrenme alanları belirgindir.	4	1,6	23	9,2	83	33,2	107	42,8	33	13,2
Yapılandırıcı öğretim programında, dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	5	2,0	24	9,6	68	27,2	115	46,0	38	15,2
Yapılandırıcı öğretim programında, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açık olarak belirtilmiştir.	8	3,2	34	13,6	85	34,0	92	36,8	31	12,4
Yapılandırıcı öğretim programında, öğretmenin rolü açık olarak ifade edilmiştir.	7	2,8	29	11,6	73	29,2	111	44,4	30	12,0
Yapılandırıcı öğretim programı, öğretmenin yükünü artıracaktır.	22	8,8	57	22,8	68	27,2	64	25,6	39	15,6

Yapılandırmacı öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	1	0,4	17	6,8	114	45,6	99	39,6	19	7,6
Okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar, yapılandırmacı öğretim programının yürütülmesi için uygundur.	43	17,2	82	32,8	77	30,8	33	13,2	15	6,0
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.	2	0,8	6	2,4	49	19,6	115	46,0	78	31,2
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenciyi düşünmeye sevk eder.	1	0,4	8	3,2	54	21,6	113	45,2	74	29,6
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenciyi araştırmaya yöneltilir.	2	0,8	12	4,8	46	18,4	119	47,6	71	28,4
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracaktır.	3	1,2	15	6,0	59	23,6	112	44,8	61	24,4
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirecektir.	3	1,2	11	4,4	57	22,8	110	44,0	69	27,6
Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracaktır.	11	4,4	45	18,0	103	41,2	71	28,4	20	8,0
1Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını öğretmenler, kolaylıkla benimseyecektir.	22	8,8	49	19,6	79	31,6	68	27,2	32	12,8
1Yapılandırmacı bir eğitim sürecinde sınıf kontrolü daha zor olacaktır.	1	0,4	2	0,8	24	9,6	96	38,4	127	50,8
Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olması şarttır.	3	1,2	3	1,2	18	7,2	81	32,4	145	58,0
Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul yönetiminin desteği gereklidir.	2	0,8	12	4,8	46	18,4	119	47,6	71	28,4

Tablo 10’da araştırmada kullanılan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ölçeğine ait Katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin dağılımlar frekanslar halinde gösterilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına Yönelik İnançları

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyetleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait İki Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	t Testi		
				t	Sd	p
Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı	Kadın	168	72,4702	,095	248	,925
	Erkek	82	72,3415			

Problem Cümlesi: Katılımcıların cinsiyetleri ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

"Tablo 11'de Katılımcıların cinsiyetleri ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile parametrik t testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre bireylerin kadın veya erkek olmaları yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri üzerinde farklılığa neden olmamaktadır şeklinde yorumlanabilir."

4.1.2. Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına Yönelik İnançları

Tablo 10. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait İki Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	t Testi		
				t	Sd	p
<i>Yapılandırıcı</i>	<i>Eğitim</i> İlkokul	186	73,3226	2,420	248	,016*
<i>Yaklaşımı</i>	Ortaokul	64	69,8281			

Problem Cümlesi: Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

"Tablo 12'de Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile parametrik t testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımı için bireylerin ilkokul veya ortaokul öğretmeni olmaları yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri üzerinde farklılığa neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Bu fark incelendiğinde ilkokul pozisyonunda olan bireylerin yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir."

4.1.3. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına Yönelik İnançları

Tablo 11. Katılımcıların Yaşları ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	KT	sd	KO	F	p
<i>Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı</i>	Gruplar Arası	398,449	3	132,816	1,317	,270
	Gruplar İçi	24814,755	246	100,873		
	Toplam	25213,204	249			

Problem Cümlesi: Katılımcıların yaşları ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

"Tablo 13'de Katılımcıların yaşları ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile parametrik anova testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımı için Katılımcıların yaşlarının farklı olması yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri üzerinde farklılığa neden olmamaktadır şeklinde yorumlanabilir."

4.1.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına Yönelik İnançları

Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İnanca Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	KT	sd	KO	F	p
<i>Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı</i>	Gruplar Arası	170,842	4	42,711	1,834	,129
	Gruplar İçi	2119,116	91	23,287		
	Toplam	2289,958	95			

Problem Cümlesi: Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

"Tablo 14'de Katılımcıların mesleki kıdemleri ile yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkındaki inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile parametrik anova testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımı için Katılımcıların kıdem yıllarının farklı olması yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri üzerinde farklılığa neden olmamaktadır şeklinde yorumlanabilir."

5.BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin inançlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulguları SPSS 18.0 kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel bilgi ve mesleki bilgileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığı yorumlanmıştır.

5.1.Katılımcıların Cinsiyetleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Katılımcıların cinsiyetleri ile yapılandırıcı eğitim hakkındaki görüşler incelendiğinde anlamlılık değeri ($p > \alpha = 0,05$) olarak bulunmuş ve cinsiyet değişkeninin yapılandırıcı eğitim yaklaşımı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde (Evrekli vd.,2010) cinsiyet değişkeninin yapılandırmacı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Genç (2007) "*sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerinin*", Karacığa (2008) "*yapılandırıcı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler*" , Aygören ve Saracaloğlu (2015) "*sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde*", Demir (2009) "*ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına*", Özdemir (2007) "*sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin*" incelenmesine ilişkin yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlamamışlardır.

Bu sonuçlara göre bizim elde ettiğimiz sonuçlar arasında benzerlik vardır. Ancak alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara ters gelen çalışmalar da mevcuttur.

Kösterelioğlu ve Yapıcı (2016) "*öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortam alguları*" isimli çalışmada, Bostan ve Yapıcı (2017) "*ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara*

ilişkin görüşleri" isimli çalışmalarında, cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Dündar (2008) , İnel, Türkmen ve Evrekli (2010), Akkaya (2015), Kurtdede-Fidan'da (2010), yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğretim ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

5.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türü ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Katılımcıların çalıştıkları okul türü ile yapılandırmacı eğitim hakkındaki görüşler incelendiğinde anlamlılık değeri($p < \alpha = 0,05$) olarak bulunmuş ve okul türü değişkeninin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Bu fark ilköğretim pozisyonunda bulunan katılımcıların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip olduğu ile ilişkilendirilmiştir.

Alanyazında katılımcıların çalıştıkları okul türü ve Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.3. Katılımcıların Yaşları ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Katılımcıların yaşları ile yapılandırmacı eğitim hakkındaki görüşler incelendiğinde anlamlılık değeri($p > \alpha = 0,05$) olarak bulunmuş ve yaş değişkeninin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Karadağ vd. (2008), "*Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma*" isimli çalışmasında yapılandırmacı öğretim algıları ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, Çelik (2013) "*Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*" isimli doktora çalışmasında yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Bu çalışmalar dışında yaş değişkeni ile yapılandırmacı öğretim tutumlarını inceleyen başka çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmalar gerçekleştirdiğimiz analizle benzerlik göstermektedir.

5.4. Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Katılımcıların mesleki kıdemleri ile yapılandırıcı eğitim hakkındaki görüşler incelendiğinde anlamlılık değeri($p>\alpha=0,05$) olarak bulunmuş ve Kıdem değişkeninin yapılandırıcı eğitim yaklaşımı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Saydam'ın (2009) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğretime ilişkin öğretmen tutumları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Bostan ve Yapıcı'da (2017) hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış ve ölçekteki iki maddede 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı sonuçlar bulmuşlardır. Aynı zamanda kıdem değişkeni ve yapılandırıcı eğitim arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulan çalışmaların sayısı fazladır. Özdemir (2007) "*sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin*" meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı sonuç tespit etmişlerdir. Yapıcı ve Leblebiciler ise (2007) çalışmalarında kıdem değişkeni açısından iki madde de 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ocak (2010) çalışması neticesinde, öğretmenlerin tutumları kıdem açısından ölçeğin alt boyutlarından "uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açısı alt boyutlarında farklılık anlamlı değil iken; sadece beşinci faktörde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Demir (2009), araştırmasında hem 6-10 yıl hem de 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucunu bulmuştur. Aydın (2010) ise yaptığı çalışmada 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Katılımcı Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar "Yapılandırmacı öğretim programında etkinlikler açık olarak ifade edilmiştir." sorusuna. % 44.0 oranında *katıldıklarını* ve %33,, oranında da *orta*

derecede katıldıklarını belirtmişlerdir. "Yapılandırmacı öğretim programında öğretim faaliyetleri yeterli bir biçimde planlanmıştır." sorusu %42,8 ile katılıyorum ve %37,6 oranında orta derecede katılıyorum oranları ile sonuçlanmıştır. "Yapılandırmacı öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle tutarlıdır." sorusu %47,6 katılıyorum ve %33,6 orta derecede katılıyorum derecesinde yanıtlanırken "öğrenme alanlarının belirginliğine dair verilen yanıtlar %42,8 ile katılıyorum ve %33,2 ile orta derecede katılıyorum şeklinde yanıtlanmıştır. Derslerin birbirleriyle ilişkili olduğuna dair görüşler %46,0 ile katılıyorum ve %27,2 ile orta derecede katılıyorum yanıtlarını almıştır. Öğretmenler öğretmen rolünün açık olarak ifade edilmesine ilişkin yaklaşıma %36,8 ile katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Aynı zamanda yapılanmacı öğretim programının %27,2 oranla öğretmenin yükünü artıracığına inanmaktadırlar. "Okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar, yapılandırmacı öğretim programının yürütülmesi için uygundur." sorusuna %30,8 oranla orta derecede katılmaktadırlar. Öğretmenler yapılandırmacı eğitimin öğrenci merkezli olduğuna(%46,0), öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği görüşüne(%45,2), öğrenciyi araştırmaya yönettiğine(%47,6) ve öğrenciyi ezbere eğitimden kurtaracağına(44,8) katılmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenler yapılandırmacı eğitimde eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getireceğine inanmaktadırlar. "Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracaktır." sorusuna verilen yanıtlar %41,2 ile orta derecede katılıyorum olmuştur. Katılımcılar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı %31,6 ile orta seviyede kolayca benimseyebileceklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda sınıf kontrolünün yapılandırmacı eğitim sürecinde daha zor olacağını düşünen öğretmen oranı %3,4'dür. Öğretmenler başarılı bir yapılandırmacı eğitimi sürecinde aile katılımının oldukça önemli olduğunu düşünmekte (%32,4) ve bu sürecin yine başarılı olabilmesi için okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duyulacağını %47,6 oranı ile belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmanın sonuçlarının pek çok çalışma ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ocak (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Sevier-Laws (2008)

tarafından yapılan araştırma sonucunda, erken çocukluk eğitimi öğretmenleri, yapılandırmacılık ve oyuna karşı olumlu tutum sergilemiş ve sınıf gözlemlerinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı çalışmaları geliştirmek için etkinliklerinde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Savaşçı ve Berlin (2012), çalışmalarında, fen öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili düşüncelerini incelemiş ve öğretmenlerin yapılandırmacılığı benimsediği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Kasapoğlu ve Duban (2012), katılımcıların yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Kasapoğlu ve Duban (2012) yaptıkları araştırmada katılımcıların yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur'un (2006) yaptıkları araştırma ile araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında olumlu tutum sergilediklerini ortaya konmuştur. Adanur (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı öğretim faaliyetlerindeki uygulamalarında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci mevcudu ve okuttukları sınıflar açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Clarkson (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarının okul öncesi laboratuvar ve diğer çocuk gelişimi kursu deneyimleri sonunda da yapılandırmacı uygulamaları desteklemeye devam ettiklerini ve laboratuvar deneyiminin öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik inançlarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Saydam (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde kısmen uygulandığına ilişkin görüş bildirdikleri ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Gürdal'ın (2007) yaptığı araştırmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının yapılandırmacılığı olumlu bir yenilik olarak gördükleri belirtilmiştir. Öztürk (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bahsi geçen araştırmalar sonucu, gerçekleştirdiğimiz araştırmada ulaşılan retmenlerin yapılandırıcı üretim yaklaşımına yönelik tutumları ile paralellik göstermektedir.

6.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Onlarca yıldır öğretim teorileri, öğretim yöntemlerinin ve öğrenme uygulamalarının yenilenmesine katkıda bulunan sonuç ve kavramları sağlamıştır. Öğretim, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını daha iyi yönetmelerine yardımcı olacak araçlar, kavramlar ve modeller sağlayan bir kaynak disiplini olarak görülmeli, diğer şeylerin yanı sıra, öğrencilerin öğrenmeye nasıl gittiği konusunda daha fazla farkında olmalarını sağlamalıdır. Bu, daha güçlü bir temel sağlayarak öğretmenin işindeki rolünü geliştirmeye yardımcı olacaktır.

Öğretmen hem mühendis hem de zanaatkardır. Mühendis gibi projeler geliştirir, eylem planları yapar, dizileri özenle hazırlar, faaliyetlerin ilerleyişini önceden düşünür, ilerlemeleri organize eder, öğrencilere zorlukları aşma stratejilerini önerir. Öğretmen-mühendis bakış açısından her şey plana göre gitmeli. Bugün eğitim mühendisliği hakkında çok fazla konuşma mevcuttur. Aynı zamanda, nispeten kapalı bir dünyada (sınıf) bir usta, hatta bir tamirci olarak çalışmakta ve anın fırsatlarını değerlendirerek gemideki araçları yönetmektedir. “Somut düşünür”, eylemde olduğunu düşünür ve sınıfta nasıl tepki vereceğini bilir ve aniden bazen uygulamasının genel bir bakışını almayı zorlaştırır.

Yapılandırmacılık, Piaget ve Lev Vygotsky'nin çocuğunun entelektüel gelişimi hakkındaki teorilerden doğan pedagojik bir akımdır. Aynı zamanda, çok fazla eğitim görmüş bir filozof olan filozof Dewey'nin düşüncesiyle de çok bağlantılıdır. Montessori veya Freinet gibi diğer pedagoglar genellikle bu akımla ilgilidir. Bu pedagoglar öğrencinin aktif olması gerektiğini düşünmektedir. Etkin olarak, öğrencinin kendisi için düşünmesi, deney yapması, keşfetmesi, yaparak öğrenmesi gerektiği anlamına gelir. Yapılandırmacılar ayrıca öğrenme sürecinin öğrenilenden daha önemli olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme, bir çözüm bulma sürecine odaklanır (özerk araştırma, hipotezlerin formülasyonu ve düşünmeyi ve düşünmeyi öğrenmeyi mümkün kılan deneysel deney).

Yapılandırmacı öğrenme, öğretmenin öğrenilecek bilginin karmaşıklığını aşamalı olarak arttıracığı “geleneksel” öğrenimle aynı ilerlemeyi takip etmez: yapılandırmacı bir öğretmen tam tersini yapar. Öğrencileri aktif yaparak, karmaşık öğrenme durumlarının iyi kullanan ve onları meydan okuyan hale getirir.

Bu öğrenme teorisi, bilginin öğrenenler tarafından inşa edildiği fikrini geliştirir. Yapılandırmacılık için bilgi edinme, öğrencinin aktivitesini, fikir, bilgi ve kavramları manipüle etme aktivitesini öngörür. Dolayısıyla birey, bilgi sürecinin aktif kahramanıdır ve ortaya çıkan zihinsel yapılar onun faaliyetinin ürünüdür. Bu yapılandırmacı bakış açısı, zekanın uyarlanabilir doğası, uyguladığı yapılandırma ve yapılanma işlevi konusunda ısrar eder. Uyum sağlama kapasitesi, bireyin çevresiyle etkileşiminin iki sürecine dayanır: asimilasyon ve barınma. Öğrenmeye yönelik yapıcı yaklaşım aktif öğretim uygulamalarına açılır. Bunu yaparken, bir asır boyunca devam eden yeni ve aktif pedagojinin geniş akımının belirli seçeneklerini ve uygulamalarını birleştirir, onaylar ve pekiştirir.

Bu yaklaşım:

- ✓ Öğrenciyi bilgisinin ustası olarak görür;
- ✓ Fikirleri, bilgiyi, kavramları, yapmanın yollarını, vb. manipülasyon faaliyetlerine öğrenenleri yerleştirir.
- ✓ Öğrenme etkinliklerine değer verir, öğrenciyi öğretme-öğrenme sistemlerinde merkezi bir konuma getirir.

6.2. Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile yapılandırmacı öğretim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmemiş olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda ise okul türü değişkeni ve yapılandırmacı öğretim tutumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretime ilişkin tutumları farklı değişkenler açısından incelenebilir.

İleriki Çalışmalara yönelik öneriler

1. Öğretmen eğitimi sürecinde yapılandırmacı öğretime yönelik ders eklenebilir ve bu tutuma katkı sağlayacak değişkenler derse dahil edilebilir.
2. Alanyazın incelendiğinde konuya dair genellikle nitel çalışmalar yapılarak öğretmen görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Yapılandırmacı öğretime ilişkili kişilik özellikleri, liderlik yaklaşımları, başa çıkma vb. boyutlar açısından nicel çalışmalar yapılabilir.
3. Yapılandırmacı öğretime ilişkin tutumlar branş öğretmenleri farklılığı açısından incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those who Would Link Practice to Theory*. Washington DC: ERIC Digest.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ainsworth, S., Bibby, P., & Wood, D. (2002). Examining the effects of different representational systems in learning primary mathematics. *Journal of the Learning Sciences*, 11, 25-62.
- Akkaya, D. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Akar, H. (2003). *Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students' performance, retention and attitudes*. PhD Thesis. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University. Ankara
- Amineh, Roya Jafari and Asl, Hanieh Davatgari. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Anagün, İ. S., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt:5 Sayı:1, 1-16.
- Artzt, A. F. (1996). Developing problem-solving behaviors by assessing communication in cooperative learning groups. In P. C. Elliott (Ed.), *Communication in math K-12 and beyond* (pp. 116-125). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Aydın, G. (2010). *Öğrencilerin "Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım" Konularındaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Ve Zihinsel Modelleri Üzerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S. (2006). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki Etkinliklerin, İlköğretim 6. Sınıf*

- Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Ünitesindeki Başarılarına Etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aygören, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 194-223.
- Bailey F & Pransky K. 2005. Are " Other People's Children" Constructivist Learners Too?. Theory into Practice, 44(1), 19-26.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Making believe: The collective construction of public mathematical knowledge in the elementary classroom. In D. Phillips (Ed.), Yearbook of the National Society for the Study of Education: Constructivism in education (pp. 193-224). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Başaran, İ. E. (1983). Eğitim Yönetimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baytardar, S. (2008). Yapısalcılığa Saussure İle Dilsel İletişim Açısından Eleştirel Bir Yaklaşım. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Erzurum.
- Baydan, E. B. (2011). Yapısalcılık-Sonrası Kuramsal Görüşler Doğrultusunda ÇeviriEğitime Giriş: Toplumsal Oluşumcu Yaklaşım Işığında Uygulama Örnekleri. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri Ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Diller Ve Kültürler Arası Çeviribilim, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Bereiter C & Scardamilia M. 1985. Cognitive coping strategies and problems of "inert" knowledge. In S. Chipman, J. Seagal & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Bostan, A. H. ve Yapıcı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara ilişkin görüşleri. 3'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi (24-25 Kasım, Antalya), 54-66.
- Brooks, Jacqueline G. ve Martin G. Brooks(1999). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.
- Brooks. J.G. and Brooks, M.G. (1993). In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Brown AL, Ash D, Rutherford M, Nakagawa K, Gordon A & Campione JC. 1995. Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), Distributed cognitions. New York: Cambridge University Press.
- Boaler, J. (2000). Exploring situated insights into research and learning. Journal for Research in Mathematics Education, 31, 113-119.

- Burns, M. (2004). 10 big math ideas. *Instructor*, 113, 16-19.
- Bruner, J. (1992) Another look at New Look 1. *American Psychologist*, 47, 780-783.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Hiebert, J., Human, P., Murray, H., et al.(1994, April). Teaching mathematics for learning with understanding in the primary grades. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Cırık(2007). Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya, MorpaYay. İstanbul.
- Christie A. 2005. Constructivism and its implications for educators. Retrieved April, 20, 2013.
- Clements DH. 1997. (Mis?) Constructing Constructivism. *Teaching children mathematics*, 4(4), 198-200.
- Chan, K.W. (2001, December). Validation of a Measure of Personal Theories about Teaching and Learning. Paper presented in the AARE 2001 Conference Held at Fremantle.23: 4.
- Clarkson, P. K. (2010). An Examination of Constructivist Beliefs and Practices of Prospective Early Education Teachers Before and After a College Lab Experience. Doctoral Dissertation. University of California, Santa Barbara.
- Crawford, M., & Witte, M. (1999). Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership*, 57(3), 34-38.
- Cobb P. 1994. Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*
- Cook J. 1992. Negotiating the curriculum: Programming for learning. *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*, 15-31.
- Cunningham, R. F. (2004). Problem posing: An opportunity for increasing student responsibility. *Mathematics and Computer Education*, 38, 83-89.
- Çaycı, B.ve Altunkeser, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s. 44 – 61.*
- Çelik, S.K. (2013). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki , (Doktora Tezi), *Fırat Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.*

- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11 s.47-64
- Çiçek, A. S. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesnelерinin Akademik Başarı ve Transfer Becerilerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çiçek, A. İ., (2005).Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı.
- Demir, K. (2009). Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnancı: İşbirliği Kültürü ve Özyeterlik İnancının Rolü. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 33, 93-112.
- Demir, B. (2005). Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Deryakulu, D. (2000). “Yapıcı Öğrenme”, Sınıfta Demokrasi. Editör: Ali Şimşek. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 53-77.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: The Macmillan Company.
- Duru S. (2014) .Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi, Dergipark, Yıl 2014, Cilt 36, Sayı 36, Sayfalar 15 - 28
- Duffy TM & Jonasse DH. 1991. “New Implications for Instructional Technology”. Educational Technology, May 1991.
- Dinçtopal, N. (2007). Syntactic Processing in Second Language Acquisition of English[İngilizce'nin İkinci Dil Olarak Ediniminde Yapısal İşleme]. Boğaziçi Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Duru, S. (2014) Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 36 (Temmuz 2014/II), ss. 15-28.
- Dündar, Ş. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme OrtamlarınınYapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. (Doktora Tezi).Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erstad E. (2002), Program Geliştirmede Yapılandırmacılık yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. (Ed.L.Steffe ve J. Gale), Constructivism In Education. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ertürk, S..(1986). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Erden,G.,(1999), Uyum Güçlüğü (Hiperaktif) Olan Çocukların Eğitimi Konulu Hizmetiçi Eğitim Semineri Notları, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (23)81-88
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2010). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2), 2009, 673-687
- Feez, S., & Joyce, H. (1998). Text-based syllabus design. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In P. Steffe, & J. Gale, Constructivism in education pp. 17-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giroux H. 1986. The politics of schooling and culture. Orbit, 17(4),10-11.
- Gray A. 1997. Constructivist teaching and learning. SSTA Research Centre Report, 97-07.
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Synthese, 80(1), 121-140.
- Goldsmith, L. T., & Mark, J. (1999). What is a standards-based mathematics curriculum? Educational Leadership, 57, 40-44.
- Göçer, A. (2008). “İlköğretim 1. Kademedeki Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, MEB, Sayı: 94, 43.
- Gömlüksiz, M. N. (2005), “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Cilt:5, Kasım 2005: s.341-371
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, ğ. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 443-454.

- Güneş, F. (2007): Sınıf Yönetimi / Yapılandırıcı Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; Bir söylem analizi. Karadeniz Dergi, 18, 123-135.
- Gürses A. (2010). Geleneksel Öğretim nedir? Ne değildir?, Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı 03-11 Temmuz 2010, Çanakkale
- Gürdal, A. (2007). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitim Bilim, 4 (2), 128-150
- Hare D, Howard E & Pope M. 2005. Enhancing technology use in student teaching: A case study. Journal of Technology and Teacher Education, 13(4), p. 573+.
- Hammond, J., Hay, D., Moxon, J., Netto, B., Raban, K., Straugheir, G. & Willian, C. (1992) New Methods in RE Teaching: An Experiential Approach (London: Oliver & Boyd / Longman).
- Hagg, Abdal ismet. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practise to Theory. Washington: Eric Digests.
- Haydaroğlu, S. B. (2011). Teaching Reading Skills To The Students Of The Second Age At Primary Schools Through Using Constructivist Approach (8th Grade). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Hickey, D. T., Moore, A. L., & Pellegrino, J. W. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? American Educational Research Journal, 38, 611-652.
- Hoover WA. 1996. The practice implications of constructivism. SEDL Letter, 9(3), 1-2.
- James V, Gerard RI, Vagt-Traone B 2009. Creativity from Emerging Perspectives On Learning, Teaching and Technology. From <<http://projects.coe.upa.edu/epltt/index.php?title=creativity>> (Retrieved June 1, 2010

- Jonassen, D. H. (1999). "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes". *Educational Technology Research and Development* 45 (1): 65–94. doi:10.1007/BF02299613.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kamii, C., Pritchett, M., & Nelson, K. (1996). Fourth graders invent ways of computing averages. *Teaching Children Mathematics*, 3, 78-82.
- Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Ağustos 2012, ss.85-96.
- Kırmızı, B. (2013). Almanca Öğretiminde Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Önemi. *International Journal of Social Science Volume 6 Issue 3*, p. 1217-1230.
- Kinnucan-Welsch, K. & Jenlink, P. M. (1998). Challenging assumptions about teaching and learning: three case studies in constructivist pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 413–427.
- Kieren, T. E. (1969). Activity learning. *Review of Educational Research*, 39(4), 509-522.
- Koç, G.(2002). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, G. (2006) Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen - Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim* 2006. Cilt 31, Sayı 142 s.56-64.
- Kotlu, E. (2007). Yapısalcı Ve Post-Yapısalcı Sosyal Teoride Dil (Sosyal Teoride Bir Model Olarak Dil). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Aydın.
- Köksal, O. (2009). Teaching Tenses in English to the Students of the Second Stage at Primary Education Through Using 5e Model in Constructivist Approach (7th Grade). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

- Kösterelioğlu, İ. ve Yapıcı, M. (2016). Etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1342-1354.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S. ve Yavuz, S.(2008). Altıncı sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(1), (111-126) [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kyriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics. *BrWshEducational Research Journal*, 18(3), 309-318.
- Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J.W. (1998). *Constructivism and Education*. Australia: Cambridge University Press.
- Lave J & Wenger E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lester NB & Onore CS. 1990. *Learning Change: One school district meets language across the curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Leonard, W. H. (2000). How do college students best learn science? An assessment of popular teaching styles and their effectiveness. *Journal of College Science Teaching*, 29(6), 385-388.
- Lynton, Norbert. *Modern Sanatın Öyküsü*. 5. baskı. Çev. Cevat Çapan ve Sadi Öziş. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2015.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3 Issue: 14 Fall 2010, s. 320-332.
- Marlowe, et.al. (2014). *Sustaining Change Through Inquiry-Based Professional Development*. International Academic Conference, Istanbul ISBN 978-80-87927-00-7, IISES/ 2018.02.01 on Classroom Teaching Reform in Basic Education. *International Education Studies*. Vol. 3, No. 2/ 2018.02.01
- Mehmetlioğlu, D.ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Hazır Bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), ss. 91-102

- Mezirow J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1-20.
- Merriam, S. ve Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moshman D. 1982. Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review* 2:371-384.
- Mvududu NH & Thiel-Burgess J. 2012. Constructivism in Practice: The Case for English Language Learners. *International Journal of Education*, 4(3), p108-p118.
- Neale D, Smith D & Johnson V. 1990. Implementing conceptional change teaching in primary science. *Elementary School Journal* 91: 109-132.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failing: anti-realism and individualism. *British Journal Of Educational Studies*, 44(3).
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. *Eğitim-Bir-Sen*, Yıl 6,Sayı 16, s. 57-60.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter2015, p. 695-712.
- Özden, Yüksel(2003).*Öğrenme ve Öğretme*.(7.baskı).Ankara: PagemaYayıncılık.(54-73).
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:12 Sayı:1 s.67-83
- Özer, B.ve Gelen, Ğ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt:5 Sayı:9 s. 39-55
- Özdemir, N. (2007). İlköğretim II. Kademedeki Fen Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, M. (2013). Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan University Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23749>

- Phillips, D. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher* Vol. 24, no. 7, pp. 5-12
- Piaget J. 1970. *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Piaget J. 1973. *To understand is to invent: The future of education*.
- Piaget J. 1977. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans). New York: The Viking Press.
- Prawat RS. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 354-395.
- Prawat,R. (1996). Constructivism, Modern and postmodern. In *Educational Psychology*, 31(3/4).
- Rasmussen, J.(1998). Constructivism and Phenomenology What Do They Have In Common and How Can They Be Told Apart? *Cybernetics and Systems*, 29(6), 553-576.
- Reigeluth, C. M. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories And Models: A New Paradigm Of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rodriguez, J. L. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diverse high school students. *The High School Journal*, 87, 44-53.
- Rosenthal, J. S. (1995). Active-learning strategies in advanced mathematics classes. *Studies in Higher Education*, 20(2), 223-228.
- Pol ya, G. (2002). The goals of mathematical education. *Mathematics Teaching*, (181), 42-44.
- Sarıoğlu ,D.,(2002) Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeteneklerinin belirlenmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sandıkçı, M. ve Öncü E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterli algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151
- Saydam, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science Teacher Beliefs And Classroom Practice Related To Constructivism In Different School Settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.

- Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.
- Schneider, S. B., & Thompson, C. S. (2000). Incredible equations develop incrediblenumber sense. *Teaching Children Mathematics*, 7(3), 146-148, 165-168.
- Seels, B. (1989). The instructional design rnovement in educational technology. *Educational Technology*, 29(5), 11-15.
- Serindağ, E. (2004). İngilizcenin Ardından Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğrenimi Üzerine Düşünceler. *Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi* 2,28.s.53-60.
- Sevier-Laws, J. A. (2008). An Investigation Of Inclusive Early Childhood Education Teachers' Perspectives And Use Of Constructivism And Play In Classrooms To Enhance Children's Ability To Construct Knowledge. Doctoral Dissertation. University of Memphis
- Sharp, J., & Adams, B. (2002). Children's construction of knowledge for fractions division after solving realistic problems. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 333-347.
- Slavin, R. E. (1994). *Student Team Learning: a practical guide to cooperative learning*. National Education Association, Washington, D. C.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, J. (1993). Active learning of mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(2), 108-110.
- Şimşek, H. (2007). A Teacher Development Program For Young Learners of English: An Action Research. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Adana.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), S. 115-139. Seval Fer; İlker
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3 Year 2013 s. 80-90.
- Tepper, A. B. (1999). A journey through geometry: Designing a city park. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 348-352.

- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 1, Article 8
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi: (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Twomey Fosnot C. 1989. Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching. New York: Teachers College Press.
- Ünsal, A. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Yapısalcı Yöntemle Kısa Öykü Çözümlenmeleri. Ege Üni. Sosyal Bilimler Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar. Lazer Ofset, Ankara.
- Warrington, M. A., & Kamii, C. (1998). Multiplication with fractions: A Piagetian, constructivist approach. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3, 339-343.
- Weiss, I. R., & Pasley, J. D. (2004). What is high-quality instruction? *Educational Leadership*, 61, 24-28.
- Weiss, I. R. (1990). Mathematics teachers in the United States. *International Journal of Educational Research*, 14, 139-155.
- Wertsch, J.V (1997) "Vygotsky and the formation of the mind" Cambridge.
- Wood, T., & Sellers, P. (1997). Deepening the analysis: Longitudinal assessment of a problem-centered mathematics program. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 163-186.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (2000). Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 401-422). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-754.
- Van de Walle, J. A. (2001). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (4th ed.). New York: Longman.
- Vygotsky LS. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

- Verhovsek, E., & Striplin, T. (2003). Problem based learning: Applications for college mathematics and allied health. *Mathematics and Computer Education*, 37(3),381-387.
- Vlassis, J. (2002). The balance model: Hindrance or support for the solving of linearequations with one unknown. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 341-359.
- von Glaserfeld, E. (1996). Introduction: aspects of constructivism. (Ed. C. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*. New York: Teachers College Press, s. 3-7.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık Ve Sınıf. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitimve Düşünce Dergisi (e-dergi)*, 7(2).
- Yeşilyurt, E. (2011).YapılandırmacıÖğrenme Temelli Bir Öğretim ProgramınınOluşturulmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının GörüşlerininDeğerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volume 6/4 Fall2011, P.865-885.
- Yılmaz, S. (2011). Çeviribilimde Metinlerarasılıktan Metinlerötesiliğe: YapısalcılıkSonrası ve Elektronik Edebiyatla Yenilenen “Metin” Kavramını ÇeviriKuramları Üzerinden Okumak. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Batı Dilleri Ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Diller Ve KültürlerArası Çeviribilim, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel BağlamdaBilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi Cilt 11 Sayı 20*, ss.39-67.

EKLER**EK-1.Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu****EK-2.Ölçek Uygulanan Okulların Listesi****EK-1. ÖLÇEK FORMU**

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

2. Yaşınız?

18-25

25-32

32-39

39 ve üzeri

3. Meslekteki Kıdeminiz?

1-5 Yıl

6-10 Yıl

11-15 Yıl

15 Yıl ve üzeri

4. Okul Türünüz?

İlkokul

Ortaokul

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Ölçeği

- 1-Hiç Katılmıyorum**
2- Katılmıyorum
3- Orta Derecede Katılıyorum
4- Katılıyorum
5-Tamamen Katılıyorum

SORULAR
1- Yapılandırmacı öğretim programında etkinlikler açık olarak ifade edilmiştir.
2- Yapılandırmacı öğretim programında öğretim faaliyetleri yeterli bir biçimde planlanmıştır.
3- Yapılandırmacı öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle tutarlıdır.
4- Yapılandırmacı öğretim programında öğrenme alanları belirgindir.
5- Yapılandırmacı öğretim programında, dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
6- Yapılandırmacı öğretim programında, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açık olarak belirtilmiştir.
7- Yapılandırmacı öğretim programında, öğretmenin rolü açık olarak ifade edilmiştir.
8- Yapılandırmacı öğretim programı, öğretmenin yükünü arttıracaktır.
9- Yapılandırmacı öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.
10- Okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar, yapılandırmacı öğretim programının yürütülmesi için uygundur.
11-Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.
12- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenciyi düşünmeye sevk eder.
13- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenciyi araştırmaya yöneltir.
14- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracaktır.
15- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirecektir.
16- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracaktır.
17- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını öğretmenler, kolaylıkla benimseyecektir.
18- Yapılandırmacı bir eğitim sürecinde sınıf kontrolü daha zor olacaktır.
19- Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olması şarttır.
20- Yapılandırmacı bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul yönetiminin desteği gereklidir.

EK-2. ÖLÇEK UYGULANAN OKULLARIN LİSTESİ

SIRA NO	ÜMRANİYE
1	23 NİSAN KAPTANOĞLU İLKOKULU
2	AHMET CEVDET PAŞA İLKOKULU
3	AHMET KILIÇARSLAN İLKOKULU
4	ARİF NİHAT ASYA İLKOKULU
5	BİLGE SOYAK İLKOKULU
6	EMİNE KOÇULU İLKOKULU
7	EMRULLAH TURANLI İLKOKULU
8	FATİH İLKOKULU
9	GENÇ OSMAN İLKOKULU
10	MEHMET AKİF İLKOKULU
11	MUSTAFA VASİF KARSLIĞİL İLKOKULU
12	ÜMRANİYE İLKOKULU
13	ZÜBEYDE HANIM İLKOKULU
14	BİLGE SOYAK ORTAOKULU
15	ÇAKMAK ŞEHİT MAHMUT COŞKUNSU ORTAOKULU
16	AVRUPA KONUTLARI ORTAOKULU
17	İSTİKLAL ŞEHİT LOKMAN OKTAY ORTAOKULU
18	MEDİHA TANSEL ORTAOKULU
19	NİHAT SAMİ BANARLI ORTAOKULU
20	ZÜBEYDE HANIM ORTAOKULU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Oğuz SELÇUKLU	İmza:	
Doğum Yeri:	Akşehir		
Doğum Tarihi:	22.04.1983		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	24 Ağustos İlkokulu		Akşehir	1994
Ortaöğretim	Merkez Ortaokulu		Akşehir	1997
Lise	Akşehir Lisesi		Akşehir	2000
Lisans	Selçuk Üniversitesi		Konya	2005
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Konya	2019

Becerileri:	
İlgi Alanları:	Eğitim Bilimleri
İş Deneyimi:	2006-(Devam ediyor) 23 Nisan Kaptanoğlu İlkokulu Sınıf Öğretmeni
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	DOÇ. DR. ÖMER BEYHAN
Tel:	0(505) 684 14 70
Adres	Çamlık Mahallesi İkbal Caddesi Zerrin Sokak Yıldız 1 Apt.NO:42/13 Ümraniye/İSTANBUL

