

# Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanındaki Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılık Anlayışları

## Faculty members' understanding on constructivist approach

Mine Çeliköz<sup>1</sup>, Nadir Çeliköz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi Kemal Akman MYO, Konya

<sup>2</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul

### Özet

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki öğretim üyelerinin "yapılandırmacılık anlayışlarını" belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden "ölçüt" ve "kolay ulaşılabilir" örnekleme teknikleri bir arada kullanılarak Türkiye'deki farklı üniversitelerde görev yapan 9 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Veriler 2015 bahar döneminde ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve "görecelik", "şüphelicilik", "öğrenci merkezlik", "çok kültürlülük" ile "dünya vatandaşlığı" olmak üzere 5 tema oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bazı katılımcıların yapılandırmacılığı salt bir "öğrenme kuramı", bazı katılımcıların ise hem "öğrenme kuramı" hem de "eğitim felsefesi" olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların bilginin göreceli olduğu, bilgiye şüphe ile yaklaşmak ve eğitimde öğrenciyi merkeze almak gerektiği konusunda fikir birliği içinde oldukları gözlenmiştir. Diğer taraftan bazı katılımcıların yapılandırmacılık anlayışında, çok kültürlülük ve dünya vatandaşlığı kavramlarına yer vermedikleri ve yapılandırmacılıkla bu kavramları ilişkilendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar çekincelerini ifade etmekle birlikte tüm katılımcıların çok kültürlülük ve dünya vatandaşlığı ilkelerini benimsedikleri söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Nitel araştırma, olgu bilim, öğretim üyeleri, yapılandırmacılık.

**T**ürk Eğitim sistemi, 2004 yılında ilköğretim programlarında değişikliğe giderek eğitim programlarını yapılandırmacılık ekseninde yeniden oluşturmuştur. Postmodernist eğitim anlayışı olarak da nitelendirilen yapılandırmacılık ve buna dayalı programlar, tüm eğitim camiasının

### Abstract

The purpose of this study was to define the understanding (s) of constructivism held by faculty members in the field of curriculum and instruction departments. The qualitative research design was employed, within a phenomenological approach for this study. The criterion and convenience sampling techniques were combined and the opinions of nine faculty members employed at different universities in Turkey were elicited. The data were obtained in the spring of 2015 through via a semi-structured interview form. The data were analyzed via a content-analysis method and the following five themes were created: "relativity", "skepticism", "learner-centeredness", "multiculturalism" and "world citizenship". Findings of this study was also obtained from the study and it was concluded that while certain participants regarded constructivism as merely a "learning concept", other participants perceived it as both a "learning theory" and an "educational philosophy". It was observed that participants were in agreement that knowledge was relative, and that there was a need to approach knowledge with doubt and to move the student place the student at the center of the educational process. Moreover, the conclusion was reached that certain participants, within their understanding of constructivism, did not allocate space incorporate the concepts of multiculturalism or world citizenship or did not associate these with the issue of constructivism. Furthermore, it may be concluded that although certain participants expressed their reservations (with regard to particular issues), all participants had indeed embraced the fundamental principles of multiculturalism and world citizenship.

**Keywords:** Constructivism, faculty members, phenomenological design, qualitative research.

yakından ilgilendiği ve araştırmalarında en çok yer alan konulardan biri olmuştur (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda yapılandırmacılık, farklı kavramlarla birlikte kullanılmakta ve eğitim camiasında kavram kargaşasına neden olan anlamlar ortaya çıkmaktadır. Genellikle lite-

### İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Mine Çeliköz  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Kemal Akman MYO,  
Konya  
e-posta: mcelikoz25@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi 2016;6(1):8-21. © 2016 Deomed

Geliş tarihi / Received: Mart / March 20, 2016; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 9, 2016  
Bu çevrimiçi makalenin atf künyesi / Please cite this online article as: Çeliköz, M., Çeliköz, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 8-21. doi:10.2399/yod.16.002

Çevrimiçi erişim / Online available at: www.yuksekogretim.org • doi:10.2399/yod.16.002 • Karekod / QR code:





ratürde yapılandırıcılık; felsefe, model, anlayış, yaklaşım ve kuram olarak kullanılmakta ve anlamlandırılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme kuramı ve eğitim felsefesi olarak adlandırılması ve kullanımı daha yaygındır.

Eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarını ve dayandığı teorik temelleri inceleyen, eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren, eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçlarıyla tutarlı eğitim teorileri ortaya koymaya çalışan bir disiplindir (Değirmencioğlu, 2000). Eğitim felsefelerinin (akımlarının) en önemli işlevi, birey ve toplumun eğitim yoluyla dönüştürmesinde üstlendiği roldür. Yani eğitim felsefeleri, bireylerin hangi hedefe götürüleceğine, nereye ulaştırılacağına işaret etmektedir (Ergün, 2014). Bir diğer ifadeyle, eğitim vasıtasıyla “nasıl bir insan yetiştirileceği, nasıl bir toplum istendiği ve nasıl bir dünya oluşturulacağı?” noktasındaki soruların cevabı, esas alınan felsefeye göre şekillenmektedir.

Genel felsefelerde (idealizm, realizm, pragmatizm, egzistansiyalizm vb.) olduğu gibi eğitim felsefeleri de, yaşanan dönemlerde gerçekleşen bilimsel, sosyal, ekonomik, teknolojik vb. gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan paradigmat dönüşümlerden etkilenmektedir. Örneğin; esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, doğalcılık, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk ve politeknik gibi farklı eğitim felsefeleri bu paradigmat dönüşümler neticesinde ortaya çıkmıştır (Demirel, 2014; Erkalıç, 2008; Gutek, 1997; Sönmez, 2009; Toprakçı, 2011; Wiles ve Bondi, 2007). Eğitimde temel felsefelerden sadece birini esas alarak, bu eğitim felsefesinin sınırlarına göre bir anlayış oluşturmak oldukça güçtür. Başaran (1996) ve Toprakçı'ya (2011) göre eğitim felsefelerinin oluşumunda birden fazla eğitim akımının benzer oranlarda ya da herhangi birinin ağırlıklı olarak birleşimi söz konudur.

Eğitim felsefesi alanındaki bazı çalışmalarda eğitim felsefesi akımları içerisinde yer verilen yapılandırıcılık, pragmatik felsefeye dayandırılmakta; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu felsefe ile özdeşleştirilmektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014, Cevizci, 2011; Phillips ve Soltis, 2004; Sönmez, 2009; TED, 2015). Baş'a (2012) göre ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu felsefeler, karakteristik özellikleriyle yapılandırıcılığı desteklemekte; yapılandırıcılık ise bu felsefelerden beslenerek öğretme ve öğrenmeye bir projeksiyon çizmektedir (Baş, 2012). Bu durumda yapılandırıcılığın, bireyi merkeze alan ve evrimci olarak nitelendirilen ilerlemecilik, toplumu merkeze alan ve devrimci niteliğiyle bilinen yeniden kurmacılık, bireyin özgürlüğü ve özerkliğini vurgulayan varoluşçuluk eğitim felsefelerinin bir sentezinden oluştuğu söylenebilir.

Bununla birlikte Türkçe alanyazında, bu felsefelerin hangi ilkelerinin, ne kadar benimsendiğini gösteren ve net olarak

yapılandırıcılığın nasıl bir felsefe olduğuna ilişkin açıklamaların yeterli olduğunu söylemek zordur. Yapılandırıcılıkla ilgili pek çok yayında genellikle bilgi, doğru ve gerçek gibi kavramlar üzerinde odaklanıldığı, yapılandırıcılığın epistemolojik ve ontolojik felsefe boyutlarında açıklandığı ya da bilişsel, sosyal ve radikal vb. yapılandırıcılık olarak ele alındığı görülmektedir. Bu yüzden yapılandırıcılığın eğitim felsefesi yönünün ağırlıklı olarak ilerlemeciliğin gölgesinde kaldığı söylenebilir.

Öte yandan yapılandırıcılıkla ilgili yayınlarda, bu kavrama atfedilen sıfatlar dikkate alındığında yapılandırıcılığın eğitim camiası tarafından ortak bir dille ifade edilmediği de gözlenmektedir. Bazı eğitimciler yapılandırıcılığı; bir “anlayış”, “yaklaşım”, “felsefi bir anlayış” ya da “felsefi bir akım”, (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010; Arı ve Bayram, 2012; Baş, 2012; Geelan, 1995; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Karadağ, 2007; Laverty ve McGarvey, 1991; Şeyihoğlu ve Kartal, 2010; Şaşan, 2002; Şimşek, 2004; Yurdakul, 2008) şeklinde ifade ederken, bazı eğitimciler “kuram” (Açıkgöz, 2007; Akpınar ve Ergin, 2005; Bodner, 1986; Fosnot ve Perry, 2005; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999; Tuncel ve Öztürk, 2013;) olarak, bazı eğitimciler ise hem “yaklaşım” hem de “kuram” (Carlson, 1999; Yeşilyurt, 2011) olarak ifade etmektedir. Ozmoz ve Craver (1986) ise, yapılandırıcılığın epistemolojik detaylar aramaması nedeniyle geleneksel anlamda bir felsefe olmadığını belirtmektedir.

Diğer taraftan yapılandırıcılıkla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde de farklı bakış açıları görmek mümkündür. Sözlük anlamı olarak yapılandırıcılık (constructivism); yapma, oluşturma, inşa etme (Tureng, 2016) gibi eylemleri içerisinde barındıran bir kavramdır. Arslan'a (2007) göre, öğrenme kuramı olarak yapılandırıcılık, insanların nasıl öğrendiğini açıklayan bir kavram iken felsefi olarak bilginin doğasını açıklayan epistemolojik bir kavramdır. Rovai (2004), öğrenme kuramı olarak yapılandırıcılığın temelini bilişsel psikolojinin yapılandırıcı hareketi içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. Bakır (2014) ve Özden (2005), yapılandırıcılığı bir öğrenme kuramı olmaktan ziyade, eğitimin içeriğine ve yöntemine yönelik bir öğrenme felsefesi olarak görmekte, Dewey'in (2004) ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıkta ortaya koyduğu düşüncelerin pek çoğunun aslında yapılandırıcılık için de geçerli olduğunu vurgulamaktadırlar. Airasian ve Walsh (1997) ise, epistemolojik açıdan yapılandırıcılığın bilginin bir kazanım ya da edinim değil insan tarafından oluşturulduğunu savunan bir “bilgi ve bilme teorisi” olarak nitelendirmektedir.

Matthews (1993) yapılandırıcılığın ilk etapta bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıktığını daha sonra “öğretme kura-

mı”, “eğitim kuramı”, “bilişsel kuram”, “kişisel ve bilimsel bilgi kuramı” ve “ahlak-politika-dünya görüşü kuramı” şeklinde kapsamının genişlediğini belirtmektedir. Kindsvatler, Wilen ve Ishler’e (1996) göre yapılandırmacılık; Piaget’in (1977) bilişsel gelişim ve bilginin oluşumuna ilişkin geliştirdiği bir öğrenme kuramıdır. Wilson (1997) yapılandırmacılığı; bilimin, bilginin, insan etkileşiminin ve gerçekliğin doğasını öznellik, uzlaşma ve anlam oluşturma temelinde açıklayan bir felsefe veya dünyayı yorumlama tarzı olarak tanımlarken, Aydın (2006), modernizmin temel kabullerini eleştiren ve bilginde öznelliği, yerelliği, bilginin inşa sürecini ön plana çıkartan postmodernist bir yaklaşım şeklinde belirtmektedir.

Akpınar’a (2010) göre, yapılandırmacılığı anlayabilmek için, onu diğer felsefe ve kuramlarla karşılaştırarak ele almak gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında yapılandırmacılık pozitivizm ve davranışçı psikolojinin karşısında yer alırken, ilerlemeci felsefe ile postmodernizme daha yakın durmaktadır (Murphy, 1997). Örneğin Akpınar (2010) ve Yurdakul (2005) pozitivizmin öğrenme yaklaşımının “davranışçılık” olduğunu, postmodernizmin öğrenme kuramının ise “yapılandırmacılık” olduğunu savunmaktadır. DeLashmutter ve Braund’a (1996) göre, postmodern eğitimi anlamak için anahtar kelime yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık, postmodern eğitimin altında yatan ana öğrenme teorisidir (Akt. Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010).

Postmodern anlayışın eğitime getirdiği yenilikler, yapılandırmacılık anlayışı ekseninde ortaya çıkmıştır. Postmodern eğitim; bireyi eğitimin merkezine alarak, bilginin durumsallık, yorumsanabilirlik arz ettiğini ve keşifle elde edilebileceğini savunmaktadır (Kırbaçoğlu-Kılıç ve Bayram, 2014). Postmodernizmin; kısımlık, sadelik, görelilik, parçalanmışlık, belirsizlik, yerellik, farklılık, çeşitlilik, benzersizlik, çoğulculuk, çok kültürlülük ve küçük anlatılar (Çağlar, 2008) gibi temel esasları yeniçağın bireylerden beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Eğitime yön veren bu beklentiler Şahin’e (2004) göre; özgüven, öz motivasyon, olumlu öz benlik, otokontrol ve özdenetim yeteneği olan, eleştirel düşünen, yaratıcı düşünen, problem çözen, empati kuran, hayal gücü yüksek olan, işbirliği yapabilen, araştıran, üreten, bilgi ve iletişim becerisi yüksek olan, farklılıklara açık olan, değişimle baş edebilen, esnek düşünebilen, lokal olduğu kadar evrensel değerlerle donanmış ve çok kültürlü niteliğindeki bireyleri işaret etmektedir. Buna göre, postmodernist eğitim anlayışında hem bireyciliğin hem de küreselleşmenin öne çıkardığı bazı değerlerin desteklendiği görülmektedir.

Bireyci anlayış ekseninde postmodernizm doğrunun tek ve vazgeçilmez olmadığı gerçeğine de önem vermektedir. Postmodernizmde, “her şeyin değiştiği” görüşünden hareket-

le, “doğru”nun çeşitlenebilir nitelikte olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda postmodernizm herkese eylemlerinde ve fikirlerinde serbestlik tanıyarak öznelliği yüceltmektedir. Küreselleşme bağlamında ise; mükemmel toplum arayışlarına son verilerek çoğulculuk, kültürel görecelik, çok kültürlülük ve dünya vatandaşlığı teşvik edilmektedir (Kırbaçoğlu-Kılıç ve Bayram, 2014).

Görüldüğü üzere yapılandırmacılıkla ilgili literatürü oluşturan pek çok çalışmada, bu kavram çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Bunun sonucu olarak da bazen bir öğrenme kuramı, bazen yaklaşım, bazen de felsefi derinliği olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni şüphesiz herkesin yapılandırmacılığa farklı anlamlar yüklemesi ya da bu kavramı dikkatsiz/özensiz bir şekilde kullanmasından kaynaklanmakta ve bu durum eğitim camiasında kavram ve anlam kargaşasına neden olmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, hem teori oluşturma hem de uygulama modeli üretme konumunda bulunan Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışlarının nasıl olduğu sorusu temel problem olarak ele alınmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışının temel göstergelerinden;

- Bilginin öznel olmasına yönelik görüşleri nasıldır?
- Bireyciliğe ilişkin görüşleri nasıldır?
- Kültürel farklılıklara ilişkin görüşleri nasıldır?
- Küreselleşmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmının Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden “fenomenoloji (olgu bilim)” deseni kapsamında yürütülmüş ve çalışmanın olgusunu “yapılandırmacılık” kavramı oluşturmuştur. Tecrübe odaklı hareket edilen fenomenolojik araştırmalarda birçok bireyin belli bir kavram ya da fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ne anlama geldiği tanımlanmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2007; Finlay, 2009). Fenomenler yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin “yapılandırmacılık” kavramına ilişkin oluşturdukları anlayışlar; onların deneyimleri doğrultusunda bu kavrama yükledikleri farklı anlamlar belirlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın verileri Türkiye’deki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 9 öğretim üyesinden elde edil-



miştir. Çalışmada nitel araştırma geleneği içinde yer alan amaçlı örnekleme tekniklerinden “kolay ulaşılabilir” ve “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay durumlar seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında görüşmelerin genellikle uzun olmasının (Yıldırım ve Şimşek, 2013) daha uygun olduğu göz önünde bulundurularak araştırmacılara yakın olan ve daha önce tanışılmış olan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece katılımcılarla daha uzun süre görüşme ve daha samimi görüş alma imkânı bulunmuştur.

Bu araştırmada katılımcı olarak görüşleri alınan öğretim elemanlarının özellikleri belirlenirken ölçüt örnekleme tekniği doğrultusunda eğitim bilimleri ana bilim dalında ve EPÖ bilim dalında doktora yapmış ve en az 10 yıl üniversitede aktif olarak ilgili programda ders vermiş olan öğretim üyeleri tercih edilmiştir. EPÖ bilim dalında görev yapan öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde birincil kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğretim üyelerinin yapılandırıcılık anlayışları ve deneyimlerini belirlemenin daha anlamlı olduğu düşünüldükçe, çalışma bu örnekleme üzerinde yürütülmüştür.

Fenomenolojik araştırmalarda deneyimlerin daha iyi anlaşılabilmesi için çok geniş örnekleme ihtiyaç olmadığı (Dukes, 1984) ve katılımcı sayısı arttıkça araştırılan fenomenle ilgili deneyimlerin anlaşılmasının zorlaşacağı (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013) düşünüldüğünden, ayrıca alınan görüşlerin süreçte veri doygunluğu ve yeterliliğini karşıladığı kanaatine varıldığından 9 katılımcı görüşüne yer verilmiştir. Çalışmada etik kurallara uygun olarak katılımcıların adları gizli tutulmuş ve Ertuğrul, Atıla, Fatih, Bilge, Süleyman, Osman, Mete, Kağan, Oğuz şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada görüşüne başvuru katılımcıların 2’si Prof. Dr., 4’ü Doç. Dr. ve 3’ü Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Biri kadın, 8’i erkek toplam 9 öğretim üyesinin yaş ortalaması 48’dir. Öğretim üyelerinin bu alandaki görev süreleri 17 ile 25 yıl arasında değişmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Fenomonoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veriler görüşme yoluyla elde edilmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken katılımcıdan alınmak istenilen bilgi içeriği doğrultusunda, açık ve anlaşılır bir dille (Patton, 2002), teknik kavramlara ve ifadelerle yer vermeden (Courtenay, Merriam ve Reeves, 1998), yönlendirici nitelikte olmayan, mantıklı ve açık uçlu sorular oluşturmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun hazırlanması 5 aşamada gerçekleşmiştir. Gö-

rüşme formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olabilmesi için her aşamada birtakım düzenlemeler yapılarak amaca uygun ve tutarlı bir şekilde verilerin toplanması gözetilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde; (1) araştırmacılar tarafından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda taslak görüşme soruları hazırlanmış, (2) eğitim fakültesinde asistan olarak görev yapan ve aynı zamanda doktora programına devam eden 3 kişiden sorularla ilgili uzman görüşü alınmış, (3) ifadelerle ilişkin gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra EPÖ programında 3 öğretim üyesinden tekrar uzman görüşü alınmış, (4) kapsam ve görünüş açısından amaca uygun olduğu ancak birkaç kelime ifadesinin düzeltilmesi gerektiği görüşleri doğrultusunda, son düzenlemeler yapılarak EPÖ programında bir öğretim üyesi üzerinde pilot uygulaması yapılmış, (5) pilot uygulama sonunda iki sorunun yer değiştirilmesi gerektiği ortaya çıkmış ve yapılan düzenlemeler için yeniden bir uzman görüşü alınarak, katılımcıların demografik bilgilerini sorgulayan tam yapılandırılmış bilgi formu da ilave edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Hazırlanan görüşme formunda yapılandırıcılık eğitimi anlayışındaki sadece “bilgi”, “küreselleşme”, “bireycilik” ve “kültürel farklılık” kavramları ele alınmış ve araştırmanın makale formatında olması nedeniyle diğer temel kavramlar kapsam dışında tutulmuştur. Bu kavramlar, yazarların ortak kararları ve uzmanların önerileri doğrultusunda belirlenmiştir. Kavramlar belirlenirken, yapılandırıcılık anlayışını farklı açılardan yansıtabilecek, önemli ve temel kavramlar olmasına dikkat edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri, 2015 yılı bahar akademik döneminde, Nisan–Haziran ayı süresince elde edilmiştir. Görüşme formu uygulamaya hazır hale getirildikten sonra araştırmanın yapılabilmesi için gerekli etik kurul izni alınarak (IRB#44513635-730.08.03-1506100157) katılımcılar ile iletişime geçilmiştir. Katılımcılardan randevu alınmadan önce onlara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmıştır. Görüşmelerin tarih, yer ve saatleri katılımcıların kendi istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Veri toplama işlemleri İstanbul dışında yaşayan katılımcılarla ses kaydedici uygulama aracılığı ile telefon görüşmesi yapılarak, diğerleriyle yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleşmiştir. Katılımcılardan 2 tanesi yüz yüze görüşmeyi kabul etmediğinden bu katılımcıların görüşü mail yoluyla yazılı olarak elde edilmiştir. Gelen maillerde net olmayan cevaplar için yeniden ilave yazışmalar yapılmıştır. Diğer katılımcılarla yapılan görüşmeler onların belirlediği tarihlerde ve saatlerde, kendi çalışma ofislerinde yüz yüze gerçekleşmiştir.

Görüşme öncesi ayrıca katılımcılara, bu çalışmada onların bilgileri değil, ne düşündüklerinin sorulduğu, araştırmancının etik bir çerçevede yürütüleceği ve görüşlerinin 3. şahıslarla paylaşılmayacağı bu yüzden görüşlerini rahatlıkla beyan edebilecekleri güvencesi verilmiştir. Yüz yüze yapılan tüm görüşmelerde katılımcılardan izin alarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmecilerin deneyimlerine ilişkin sözel ifadelerin yanı sıra hisleri, duyguları ve ruh halini belirlemek (Palmisano, 2007) amacıyla hazırlanan not çizelgesi kullanılmıştır. Görüşmeler, 45 ve 60 dakika arasında ve 6'sı tek oturumda, bir tanesi ise 1. görüşmenin yetersiz olduğu düşüncesiyle 2 oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrası yapılan kayıtlar (transkriptler) katılımcılarla tekrar paylaşılarak her bir katılımcının görüşmelere ilişkin teyidi alınmıştır.

Görüşme esnasında, katılımcının ifade ettiği anlamlardan emin olmak için anlaşılın söylemin başka bir biçimde ifade etmeye (aktif dinleme stratejisi), güven ve samimiyete dayalı bir etkileşim oluşturmaya, katılımcıyı acele ettirmemeye, sohbeti yönlendirirken katılımcının serbestçe konuşmasına (sabir stratejisi), fikirlerini açıklarken sözlerini bölmemeye, araştırılan konuyu tüm boyutlarıyla ortaya çıkarılmak için yeri geldiğinde sonda sorular kullanmaya, doğrudan anlatılanlara odaklanmaya ve ön yargılı davranmamaya (Baş ve Akturan, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) dikkat edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken katılımcıların tecrübe ettikleri “yapılandırıcılık” fenomeni olduğu gibi, tüm gerçekliği ve ön yargılardan uzak kalınarak (Creswell, 2007) tanımlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşmenin başından sonuna kadar görüşüyle ilgili tutarlılığı, görüşlerinin ya da görüşlerini destekleyen diğer söylemlerin kendisi tarafından tekrarlanma sıklıkları, katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilen benzer görüşler (Baş ve Akturan, 2013) dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle tüm görüşmeler için transkriptler oluşturulmuş, oluşturulan transkriptler tekrar tekrar okunmuş, önemli ifadeler belirlenerek listelenmiştir. Daha sonra bu ifadelerden elde edilen kodlar “yapılandırıcılık” fenomenini kavramsallaştırmaları bakımından ayrıştırılarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın 1. alt amacı olan “*Bilginin öznel olmasına yönelik görüşleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin “şüphencilik” ve “görecelik” temaları; 2. alt amacı olan “*Bireyciliğe ilişkin görüşleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin “öğrenci merkezlik” teması, 3. alt amacı olan “*Kültürel farklılıklara ilişkin görüşleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin “çok kültürlülük” teması; 4. alt amacı olan “*Küreselleşmeye ilişkin görüşleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin ise “dünya vatandaşlığı” temaları oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde ilk olarak kodlamalar yapılmış, daha sonra kategoriler oluşturularak temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan bu temalar, iki uzman görüşü ile teyit edildikten sonra nitel araştırma konusunda uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, başlangıçta iki temanın tespit edildiği 4. alt amacın tek tema ile de açıklanabileceği önerisi doğrultusunda veriler yeniden düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeyle birlikte diğer temaların da uygunluğu konusunda uzman onayı alınarak bulgular raporlaştırılmıştır.

Fenomenolojinin tanımlanmasında katılımcıların kendi kelimeleri ve cümleleri dolayısıyla da “yaşanmış tecrübeleri” önemli rol oynamaktadır (Jasper, 1994). Bu yüzden temaların betimlenmesinde doğrudan alıntılara yeri geldikçe yer vermeye çalışılmıştır.

### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma bulgularının inandırıcılığıyla ilgili uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, uzman incelemesi, katılımcı teyidi gibi stratejiler (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Araştırmanın aktarılabirliğiyle ilgili ise, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda; (1) görüşme süreleri yeterli veriyi elde edecek kadar uzun tutulmuştur, (2) bir katılımcıdan yeterli görüş alınmaması nedeniyle iki defa görüşme yapılmıştır, (3) elde edilen sonuçlar sürekli olarak birbiriyle karşılaştırılarak kavramsallaştırılmış ve katılımcıların kendisiyle ilgili bazen farkında olmadıkları örüntüler ortaya çıkarılmıştır, (4) her aşamada araştırma konusunda ve nitel araştırma yöntemleriyle ilgili uzman ve akran görüşüne başvurulmuştur, (5) veri toplama ve analiz sonunda katılımcıların görüşleri alınmıştır, (6) katılımcı görüşleri, verilerin betimlenmesi sırasında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir, (7) çalışılan olgu araştırmanın her aşamasında olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak ele alınmıştır ve (8) katılımcılar görüşlerini bildirirken kendi düşüncelerini yansıtmaları yönünde teşvik edilmiştir.

### Bulgular

EPÖ alanındaki öğretim elemanlarının yapılandırıcılıkla ilgili görüşleri, araştırmanın dört alt amacı doğrultusunda analiz edilmiş ve toplam beş temaya ulaşılmıştır. Elde edilen temalar ve temalara dayanak oluşturan bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

#### EPÖ Alanındaki Öğretim Elemanlarının “Bilginin Öznel Olması”na Yönelik Görüşleri

Araştırmanın birinci alt amacı olan bilginin öznel olması na yönelik görüşlerden “şüphencilik” ve “görecelik” olmak üzere 2 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.



### 1. Tema: Görecelik

Görüşmede katılımcıların tümü yapılandırıcılıkta bilginin, bireyin kendi bilişsel özelliklerine göre oluşturulduğunu, bireye ve toplumlara göre doğru bilginin değişebileceğini vurgulamıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların tümü görecelik kavramına görüşlerinde yer vererek bu kavramı 29 defa tekrarlamış ve bilginin göreceli olduğu düşüncesini kabul ettiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde tüm katılımcılar, yapılandırıcılıkta bilginin göreceli olması gerektiğini ve göreceli bilgiden yana olduklarını belirtmiştir. Bununla ilgili Atilla: “*Tabii ki bilginin göreceli olması gerekir, bu yaklaşıma göre baktığımız zaman bilgiye, göreceli yaklaşmak buradaki yapılandırıcı yaklaşımın doğasında var zaten.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, göreceli bilginin, değerli bilgi olduğunu vurgulayan Ertuğrul bunu: “*Yapılandırıcı yaklaşım bilginin göreceli/öznel olduğunu, bilginin bilenden soyutlanamayacağını vurgular. Yani, bilgi kişinin bakış açısıyla (zâbınsel kavrayışıyla) anlam kazanır, yoksa kitaplarda olması kişi için bir değer ifade etmez. Ne zaman ki kişi bilgi ile karşılaşır, onun hakkında kafa yorar, o zaman bilgi kişisel bir kimliğe bürünür, anlam kazanır.*” ifadesiyle açıklamaktadır. Yapılandırıcılıkta bilginin kişiye özgü ve göreceliğin bir zorunluluk olduğunu vurgulayan Osman: “*...anlamı oluştururken ben kendi yaşantılarımla, tecrübemle, ön bilgilerimle bu bilgiyi yapılandırıyorum. O zaman bu bilgi bana özgüdür. Bana göreler. Hiçbir zaman sana göre değildir. Öyleyse bilgi yapılandırıcılığın özüne uygun olarak göreceli olmak zorundadır.*” şeklinde görüş bildirirken, benzer şekilde Oğuz: “*Yapılandırıcılıkta bilgiye göreceli bakmak gerekiyor. Bilgi kullanımı amacına ve kullanıldığı yere göre değişir, ayrıca doğrular da değişir. Doğru kişiye, kişinin özelliklerine, ortama ve bağlama göre değişir. O zaman bilginin doğruluğu da gerçekliği de duruma göre değişecektir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Göreceliği savunmacı bir tavırla açıklayan Fatih: “*Yapılandırıcılıkta bilgi zaten görecelidir. Benim bilgim ve senin bilgin hiçbir zaman aynı değildir. Aynı kelimelerle ifade etsek bile, bizim zihnimizdeki anlam ve kavradığımız şey hiçbir zaman aynı değildir.*” görüşüyle, aynı söylemlerle ifade edilse bile her bireyde bilginin farklı yapılandırıldığına işaret etmektedir. Yapılan görüşmelerde bilginin göreceliğini, pragmatik felsefe ile ilişkilendirerek, bu felsefenin bir gereği ve sonucu olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Buna ilişkin Kağan: “*Pragmatizm, bütün evren anlayışını, din anlayışını, hakikat anlayışını, iyilik ve kötülük anlayışını belirliyor. Yani, sizin için bir şey faydalıysa, iyiyse, size fayda sağlıyorsa o hem iyidir, hem güzeldir, hem değerlidir, hem doğrudur, hem hakikattir ama bir başkası için aynı şey söz konusu olmayabilir. İşte bu noktada göreceli bir durum söz konusu oluyor otomatikman.*” şeklinde görüşlerini ifade ederken, Mete: “*Yani burada yapılandırıcılık; pragmatizme, yeniden kurmacılığa, ilerlemecilik üzerine oturuyor dedik ya. Faydalı bilgi olduğunda onun önemi daha da ar-*

*ıyor. Görecelidir bilgi yapılandırıcılıkta. Böyle de olması gerekiyor. Toplumda da baktığımızda da biz zaten bunu görüyoruz. Milyarlarca insan var, herkes aynı konuda aynı şeyi düşünmüyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde, bir taraftan bilginin göreceli olması gerektiğini savunan Mete, diğer taraftan aynı bilginin doğru olabilmesi için evrensel olması gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu konudaki görüşlerini Mete şu şekilde belirtmiştir: “*Bilgiler her ne kadar yapılandırıcılıkta göreceliyse de genel bilgilerde, dünyaya kabul edilmiş doğrularla hareket etmek gerekir. Yani bu 6 milyar insanın 6 milyarı da kabul etmeyebilir. Görecelik yine var. Ama 5 milyarı kabul ediyorsa doğrudur diyebiliriz. Bu doğruların öncelikli olması, değerli olması gerektiğini düşünüyorum yani eğitimde.*”. Yine benzer biçimde bilginin göreceli olması taraftarı olmakla birlikte, göreceli bilginin daha çok sosyal bilimlerde geçerli olması gerektiğini belirten Süleyman, bu görüşünü şöyle belirtmiştir: “*Özellikle sosyal bilimlerde elde edilmiş, insanla ilgili bilgiler salt doğru bilgiler değil. Yani fizik bilgisi gibi düşünemezsin bunu. Beşeri bilimlerde bilgi her zaman görecelidir bence. İnsan bugün böyledir, yarın başkadır... Ama bazı net bilgiler de var elimizde şimdi. Onları da biz göz ardı edemeyiz. Bence bilgiye, sosyal bilimlerdeki bilgilere göreceli yaklaşmak daha uygun diye düşünüyorum.*”.

Sonuç olarak, araştırmamızın birinci teması olan “görecelik” teması ile ilgili yalnızca birkaç katılımcının fen bilimlerindeki göreceli bilgiye sıcak bakmadığı, bununla birlikte katılımcıların tamamının yapılandırıcılıkta bilginin göreceli olduğunu ve yapılandırıcılığın olmazsa olmaz temel bir unsuru olduğunu kabul ettikleri söylenebilir. Ayrıca katılımcılar yapılandırıcılığın bir öğrenme kuramı olarak bilginin nasıl yapılandırıldığı konusunda aynı görüşü paylaştıkları ve dolayısıyla bu tema doğrultusunda yapılandırıcılığa bir kuram olarak yaklaştıkları görülmektedir.

### 2. Tema: Şüphelilik

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tümü yapılandırıcılıkta doğruların kişiye göre değiştiği görüşünden hareketle, bilgiye ulaşmada ve gelişmede şüpheli tutumun önemi üzerinde durarak şüphelilik kavramını 38 defa tekrarlamış ve bilgiye şüpheli yaklaşmak gerektiği düşüncesini vurgulamışlardır.

Yapılan görüşmelerde, tüm katılımcıların, yapılandırıcılıkta bir anlayışta bilgiden şüphe duyulması gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Bununla ilgili katılımcı Mete: “*Yapılandırıcılıkta bilgiye şüpheli bakmak vardır, gerekir. Neden? Çünkü bireyler farklı. Doğru, bireye göre ve bireyin geçmiş yaşantısına göre değişiyor. Dolayısıyla senin doğru başkasına göre doğru olmayabiliyor. Bu yüzden bilgiden şüphelenmek gerekiyor.*” ve Atilla: “*Önemli olan bilgiye şüpheli bakıp farklı kaynaklardan sürekli araştırma yapmaktır. O zaman bilgiler öğrencilerin zihin-*

lerinde *daba iyi oturacak aslında.*” söylemiyle görüşlerini ifade etmektedirler. Yapılandırmacılığın temelini Gazali’ye dayandıran Oğuz, şüpheyi, bilgiye ulaşma yolu olarak görmekte ve; *“Gazali’ye göre bilgiye şüphe ile bakılmalı, hatta her şeye. Çünkü şüphe etmek araştırmayı, sorgulamayı, problem çözmeyi ve bilgiye böyle ulaşmayı beraberinde getiriyor. Bu arada yapılandırmacılığın temellerini bu bağlamda Gazali’ye de dayandırabiliriz.* şeklinde belirtmektedir. Şüpheli olmanın günümüzde bir zorunluluk olduğunu vurgulayan Süleyman, sosyal bilimler ve fen bilimlerini kıyaslayarak: *“Yani şu bulunduğumuz çağda mutlaka şüpheli bakacaksın bilgiye. Ama fizikte su normalde 100 °C’de kaynar. Evet, tamam, buna şüpheli bakmanın bir gereği yok. İspatlanmış. Ama sosyal bilimlerde ispatlanmış şeyleri bulmak, elle tutulur gözle görünür şeyleri ortaya koymak zor yani.”* söylemi ile sosyal bilimlerde şüphecinin daha elzem olduğunu belirtmektedir. Öğrenenlerin bilgiye şüphe ile yaklaşmaları gereken bir tutuma sahip olmaları gerektiği üzerinde duran Bilge: *“Öğrenenin bilgiye şüphe ile yaklaşması ondan beklenen bir tutumdur. Yapılandırmacı anlayış; bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, yani merak ve şüphe uyandırılarak öğrenen bireyleri gerektirir.”* görüşünü savunurken, benzer şekilde Oğuz: *“İnsan şüphe ederse, sorgulamaya başlar, ikilemlere, çelişkilere düşer, böyle olunca soru sorar, tartışır, okur, yeni şemalar oluşturmaya başlar vs. Böyle yetişen birey bilgiyi ezberlemez, farklı bir birey olur, analitik düşüncüdür.”* söylemiyle aynı zamanda öğrenenlerin temel niteliklerini de vurgulamaktadır. Fatih ise, bilim çağında bilginin oluşumundaki ivmeye işaret ederek: *“Bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı, toplumdan topluma da, kişiden kişiye de değişebilmektedir. Hızlı bilgi birikiminin yaşandığı bilgi çağında her geçen gün yeni bilgiler yeni buluşlar yeni teknolojiler ortaya çıkmaktadır. Bilim ancak şüphe edilmekle gelişir.”* söylemiyle bilimin gelişimini şüphecinliğe bağlamaktadır. Kağan eleştirel düşünmeyi, çağımızın en önemli değerlerinden biri olarak görmekte ve eleştirel düşünmede şüphenin önemini şöyle belirtmektedir: *“Eleştirel düşünme çağımızın öne çıkarıldığı önemli değerlerden bir tanesidir. Özellikle bu sosyal medyanın, internetin, bilgi paylaşımının, bilgi kaynaklarının sonsuz sayıda çeşitlendiği bir dönemde bireylerin en fazla ihtiyaç duyduğu şey eleştirel düşünmedir. Bu eleştirel düşünebilmenin temeli de şüpheli yaklaşımdır.”*

Araştırmanın “şüphecilik” temasındaki görüşler genel olarak özetlendiğinde katılımcıların tümü; yapılandırmacılığın doğasında şüphecinliğin var olduğunu, şüphecinliğin hem bilginin hem de bireyin gelişmesinde, bilgiyi ve kendini yapılandırmasında önemli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca katılımcıların bilginin yapılandırılmasına yönelik görüşlerinin felsefi bir bakış açısından daha çok kuramsal bir çerçevede değerlendirildikleri söylenebilir.

## EPÖ Alanındaki Öğretim Elemanların “Bireyciliğe” Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt amacında belirtilen bireyciliğe ilişkin görüşlerden tek bir temaya (“öğrenci merkezlik”) ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir

### Tema: Öğrenci Merkezlik

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tümü yapılandırmacılığın bireysel özellikleri önemseydiğini ve yapılandırmacı bir eğitimin bu özelliklere göre şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yapılandırmacılıktaki bireysel özellikleri, öğrenci merkezliliği açısından ele almış ve bu kavramı 57 defa kullanmışlardır.

Katılımcıların tümü öğrenci merkezli olmanın, yapılandırmacılığın esası olduğunu ve eğitimde bireysel özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüşü Ertuğrul şöyle açıklamaktadır: *“Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli olması doğaldır, zorunludur. Çünkü doğasında özneliktir vardır. Dolayısıyla, eğitimde öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Bireyi kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda topyekûn geliştirmek esastır yapılandırmacılıktır.”* Benzer şekilde Süleyman ise: *“Yapılandırmacılık felsefesinin temelinde bu var. Yani öğrenci merkezli olması, birey merkezli olması, yani öğrenciyi merkeze alan bir felsefi yaklaşım bu.”* söylemiyle öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılığı aynı zamanda bir felsefe olarak ifade etmektedir. Fatih ve Bilge öğrenci merkezli olmanın gereğini bilişsel yapılandırmacılığa dayandırmakta ve Fatih bu konudaki görüşünü: *“Yapılandırmacı anlayışın doğası gereği her birey bilgiyi kendine özgü öğrenir. Her bireyin bireysel farklılıkları söz konusu olup, ön öğrenmeleri de farklılık gösterecektir. Bu nedenle de yeni öğrenmeleri öznel yapı içerisinde kodlayıp belleğine yerleştirecektir.”* şeklinde ifade ederken, Bilge de; *“Bilgiyi işleme serivinde öğrenenler, yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarda kazandıkları bilgilerini zihinlerinde kendi kendilerine bütünleştirirler, bunun için öğrenci merkezli anlayış gereklidir. Fakat ön bilgiler her zaman yeni bilgiler ile istenilen düzeyde bütünleşemeyebilir. Bu da bir sınırlılıktır.”* görüşüyle aynı zamanda ön bilgilerin önemini vurgulamaktadır. Öğrenciyi merkeze alarak yapılan eğitimlerde başarının önemine işaret eden Oğuz; *“Yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak, öğrenci merkeze alınıp da öğrenme sürecinde aktif kılınırsa, hele hele öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak bir eğitim planlaması yapılırsa öğrenme daha başarılı, kalıcı olacaktır. Bununla ilgili birçok veri var elimizde.”* söylemiyle, öğrenciyi merkeze alan eğitimlerin başarı getirdiğine işaret etmektedir. Süleyman ise: *“Öğrenciyi merkeze almayan sistemler öğrenme açısından her zaman çok alt seviyede kalırlar. Gelişmemiş toplumlarda görülür bu yaklaşımlar.”* söylemiyle öğrenci merkezli olmayı gelişmiş toplum olmakla ilişkilendirmektedir. Görüşü alınan katılımcılardan ikisi, aslında eğitimcilerin öğrenci merkezli olmaktan yana



olduklarını belirtirken, aynı zamanda Türkiye’de öğrenci merkezliliğin yanlış anlaşıldığını ve programların yapısının buna uygun olmadığını da vurgulamaktadır. Buna ilişkin Atila: “*Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim diyor ama ben, Türkiye’de öğrenci merkezli eğitimin yanlış algılandığını, yanlış uygulandığını düşünüyorum. Bizde öğretmen sınıfı geliyor, öğrencilere ödev veriyor. Gelecek hafta öğrencilere ders anlattırıyor, öğrenci bir şey anlamıyor. Bu öğrencinin pedagojik formasyonu yok ki. Dolayısıyla bu öğrenci merkezli bir eğitim değil.*” şeklinde görüş bildirirken, Katılımcı Kağan ise diğer katılımcılar gibi yapılandırmacılıktaki bireyci anlayışı, yine öğrenci merkezliliğe dayalı olarak açıklamakta, ancak daha felsefi bir üslupla: “*Bunu çok önemsiyorum ben. Newton’un doğa bilimlerinde keşfettiği yer çekimi yasasıyla yeryüzünün, gökyüzünün, bütün evrenin açıklanabildiği bir formüle erişildiği gibi, öğrenci merkezlilik de böyle bir buluştur aslında yani. Öğrenciyi gerçekten merkeze almak; böylece saygı duymak ona, onun zihnini, yetilerini, kapasitesini, gizil gücünü, potansiyelini harekete geçirebilmek çok önemli bir şey.*” olduğunu vurgulamakta ve yapılandırmacılıkta öğrencinin konumunu, çağdaş Amerikan filozoflarından Bertrand Russell’in daktilo tuşlarına benzetmesini kullanarak şu şekilde açıklamaktadır: “*Eğer o tuşları tanımazsanız anlamlı bir cümle kuramazsınız. Çağımızın eğitim yönelimi öğrenci merkezli. Bunun anlamı da öğrenciyi tanımak, gizil güçlerini tanımak, öğrenciyi yetiştirmek, geliştirmektir.*”. Mete de bu benzetmeyi destekler biçimde toplumda (daktilo) her çeşit bireye (daktilo tuşuna) ihtiyaç olduğunu ve bireyleri faydalı hale getirmek için (anlamlı cümleler oluşturabilmek için) öğrencinin merkeze alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Mete bu görüşünü pragmatik bir yaklaşımla şöyle ifade etmiştir: “*Sayıca çok fazla bilgi var günümüzde. Her şeyi öğrenmeye çalışarak başarılı olmak da, bunu gerçekleştirmek de mümkün değil. O zaman bireye has, o bireyi topluma kazandıracak, toplumun önemli ve faydalı bir ferdi haline getirebilecek, kısa yoldan ona uygun, doğru bilgileri vererek toplumda farklı, özgün, bireyler olmasını sağlamak gerekir.*”.

Araştırmanın “öğrenci merkezlilik” temasındaki görüşler genel olarak özetlendiğinde katılımcıların tümü; yapılandırmacılığın esasında bireyselliğin ön planda olduğunu ve kendilerinin de öğrenci merkezli bir eğitimden yana olduklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcı bilginin kodlanmasında öğrenci merkezliliğinin önemini vurgularken, diğer katılımcılar daha çok pragmatik ya da onun eğitim uzantısı olan ilerlemeci felsefe çerçevesinde görüş bildirmişlerdir.

### EPÖ Alanındaki Öğretim Elemanlarının Kültürel Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt amacındaki kültürel farklılıklara ilişkin görüşlerden “çok kültürlülük” temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

### Tema: Çok Kültürlülük

Öğretim elemanlarının, bu temada yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri “ilişkili” ve “ilişkisiz” şeklinde iki kategoride ele alınmıştır. Buna göre bazı katılımcılar yapılandırmacılıkla çok kültürlülük arasında ilişki olduğunu, bazıları ise ilişki olmadığını belirtmişler ve tüm katılımcılar bu kavramı görüşlerinde 44 defa tekrar etmişlerdir.

Katılımcılardan ikisi (Ertuğrul ve Fatih) çok kültürlülükle yapılandırmacılık arasında ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Ertuğrul bunun sebebini, kendinden emin bir tavırla: “*Yapılandırmacı yaklaşımın çok kültürlülük gibi bir gayesi olduğunu düşünmüyorum, çünkü her iki olgu birbirinden çok farklıdır. Biri elma, diğeri armut gibi yani. Çok kültürlülük kültürel farklılıklara yönelik eğitimi vurgularken, diğeri öğrenmenin nasıldır açıklar.*” şeklinde ifade ederken, benzer bir şekilde Fatih de: “*Çünkü yapılandırmacılık; özgüveni yüksek, öğrenmeyi öğrenme çabasını benimsemiş, bilgiyi sorgulayan, araştırıp, doğruya ulaşan araştırmacı ruhlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamada etkili bir anlayıştır. Bu anlayışla çok kültürlülüğü ben bağdaştırmıyorum yani.*” söylemiyle çok kültürlülük ile yapılandırmacılık arasındaki ilişkiden ziyade yapılandırmacılığın öğrenmeyi açıklayan kuramsal yönüne işaret etmektedirler. Bu katılımcıların dışında iki katılımcı ise yapılandırmacılık ve çok kültürlülük arasındaki ilişkiyi tamamen reddetmemekle birlikte çekimser davranmışlardır. Örneğin Atila: “*Burada çok kültürlü eğitim anlayışını, eğitim açısından ve sosyal boyutta ele almak gerek diye düşünüyorum. Çok kültürlü insanların aynı yerde eğitimin ne derece manidar olduğunu tartışmak biraz zor. Ancak bu konuda tam net bir bilgi olduğunu söyleyemem.*” söylemiyle yapılandırmacılık ve çok kültürlülük arasında doğrudan ilişki kurulamayacağını net olarak ifade etmemiştir. Osman ise bu iki kavram arasındaki ilişkiyi düşünerek çıkarımında bulunmuş: “*Yapılandırmacılıkta, bireyin kültürel yapısı, sosyal çevresi, psikolojik özellikleri vb. bütün özellikleri diğer bireylerden farklıdır. O zaman biz bu dünyada yaşayan bireyler olarak her bireyin diğerinden farklı olduğunu kabul etmek zorundayız. Bu durumda çok kültürlülük yapılandırmacılığın öngördüğü farklılıklar içerisinde yer alır ancak sadece küçük bir boyuttur.*” söylemiyle farklı kültürlere sahip olmanın yapılandırmacılığın bir gereği olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan 4 katılımcı, yapılandırmacılık ve çok kültürlülük arasındaki ilişkinin varlığını tereddütsüz bir şekilde kabul etmiştir. Bu katılımcılardan Mete’nin görüşü: “*Çok kültürlülük yapılandırmacılığın temel bir ayağıdır. Çünkü birey şemalarını oluştururken, doğduğu yerde, doğduğu mahalledede, evinde, oradaki eşyaları vb. öğrenerek, yapılandırarak başlıyor. Yakından uzağa yani. Bulunduğu bölge, bulunduğu ülke neyse, onları ilk önce yapılandırması gerekiyor. O zaman da çok kültürlülük işin içerisinde giriyor.*” şeklinde iken, Kağan’ın görüşü: “*Postmodernist bir anlayışa dayanan yapılandırmacı eğitim ve demokrasi kavramının temelinde, aynı zamanda çok kültürlülük de var yani. Yapılandırma-*

çlık; bireylerin, toplumların güncel sorunlarının çözülmesini öngörüyor, bu bağlamda ben çok kültürlülüğü bu çözüm getirme çabalarından birisi olarak görüyorum.” şeklindedir. Ayrıca Mete ve Kağan bu kavramları postmodernist bir temele de dayandırmaktadır, ki bu görüş başka bir katılımcı tarafından da ifade edilmiştir. Sonuç olarak 44 katılımcı, hem bilginin yapılandırılmasında hem de toplumsal sorunların çözümünde yapılandırmacılığın çok kültürlük ayağı olduğunu tereddütsüz kabul etmektedir.

Anlayış bakımından ele alındığında; tüm katılımcılar, farklı kültürlerle saygı göstermeyi demokrasinin bir gereği olarak gördüklerini ve önyargısız, herkese eşit bakan, herkesi kucaklayan bir eğitim anlayışını kabul etmektedirler. Bununla birlikte 4 katılımcı, Türkiye’de çok kültürlülük kılıfı altında farklı, olumsuz niyetlerin olduğu düşüncesiyle çok kültürlülüğe sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir. Süleyman’ın bu yöndeki görüşü şu şekildedir: “Yani çok kültürlülük siyasete alet edilmemelidir. Farklı kültürler zenginliktir, eyvallah. Ama bu ayrışımı getirmemelidir. Amerika yapılandırmacı felsefeyi doğru yorumlamış ve farklı kültürleri bir güç olarak görmüştür. Ama Türkiye’de bir adam çıkıp da “Hop bir dakika! Ben kültürümü bayrakla temsil edeceğim” diye söylemeye başladığında o zaman sıkıntı oluyor tabii.”

Araştırmanın “çok kültürlülük” temasındaki görüşler genel olarak özetlendiğinde katılımcıların tümünün aynı görüş ve anlayışta olmadıkları görülmektedir. Katılımcılardan ikisi, yapılandırmacılığı öğrenme kuramı olarak değerlendirdikleri için kültürel farklılıkla açıklanamayacağını belirtmiştir. Yine iki katılımcı, yapılandırmacılığı ağırlıklı olarak öğrenme kuramı görmekle birlikte, kültürel farklılıklarla ilişkisi olmadığını net olarak ifade etmekten çekinmişlerdir. Diğer 5 katılımcının ise yapılandırmacılık ve çok kültürlülük arasındaki ilişkiyi kabul ederken, tüm katılımcıların demokrasinin gereği olarak farklı kültürlerle saygı duydukları ve çok kültürlülüğü benimsedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 4 katılımcının, çok kültürlü anlayışın bölücü niyetle kullanılmasından rahatsız olmaları nedeniyle bu noktada çok kültürlü bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Böylece yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olmanın yanı sıra kültürel farklılıkları savunan bir yönü olduğu, postmodern paradigmaya dayandırıldığı, çoğu öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışında bu kavrama yer verildiği görülmüştür.

### EPÖ Alanındaki Öğretim Elemanlarının Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt amacındaki küreselleşmeye ilişkin görüşlerinden “dünya vatandaşlığı” teması elde edilmiştir. Bu temaya ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

### Tema: Dünya Vatandaşlığı

Bu temada öğretim elemanlarının, dünya vatandaşlığı ile yapılandırmacılık ilişkisine yönelik görüşleri “ilişkili” ve “ilişkisiz” şeklinde iki kategoride ele alınmıştır. Buna göre bazı katılımcılar yapılandırmacılıkla dünya vatandaşı olma arasında ilişki olduğunu, bazıları ise ilişkisiz olduğunu belirtmişler ve tüm katılımcılar bu kavramı görüşlerinde 51 defa kullanmışlardır.

Buna göre, yapılandırmacılık ve dünya vatandaşlığı kavramları arasında ilişki olmadığını, iki katılımcı kararlı bir tutumla ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ertuğrul bunun nedenini şöyle belirtmiştir: “Çünkü bir taraftan bireysel anlamı ön plana çıkarıp, diğer taraftan tek tip bir dünya vatandaşlığından bahsetmek tezat bir durumdur.”. Fatih de aynı tutumla benzer bir görüşü şu şekilde ifade etmiştir: “Yapılandırmacı anlayışla, dünya vatandaşlığı arasında ilişki yoktur. Yapılandırmacı eğitimde hedeflerimizden biri, bireylerle işbirliğinin yanı sıra rekabet edebilen bireyler yetiştirmektir.”.

Yapılandırmacılıkta dünya vatandaşlığı ilkesinin yer aldığını belirten 7 katılımcı, bunun nedenini açıklarken; günümüzde dünyanın her yerine rahatça ulaşılabilirdiği, iletişim teknolojilerinin geliştiği, dünyanın herhangi bir yerindeki bir olaydan tüm insanlığın etkilendiği, dünya kaynakları ve insanlığın geleceğinde ortak paydaların olmasının önemine işaret etmişlerdir. Bununla ilgili Süleyman’ın görüşü şu şekildedir: “Yapılandırmacılıkta işbirliği önemlidir. İnsanlığın ve dünyanın geleceği için ortak hareket etmek ve dünya vatandaşı olmak gerekir. Bunun için de dünyada en çok konuşulan dili bilmek, iletişim için bilgisayar, internet vb. teknolojiyi kullanmak, insani değerleri ve temel becerileri kazandırmak gerekir.”.

Katılımcılardan ikisi dünya vatandaşlığını, Vygotsky’nin (Akt. Liu ve Matthews, 2005) sosyal yapılandırma kuramı çerçevesinde açıklamıştır. Bu katılımcılar, bu kurama dayalı olarak; bütün dünya ile olan etkileşimler sonucunda bilginin zihinde yapılandırılabilirdiği şeklinde yorum yapmışlardır. Bununla ilgili Osman’ın düşünerek açıklamaya çalıştığı görüşü şu şekildedir: “Biz ne kadar dünya vatandaşıysak, dünya ile etkileşim halinde ve global düzeyde bir öğrenme gerçekleştirdiysek, sosyal yapılandırma sürecimiz de o kadar fazla olacaktır. Bu açıdan dünya vatandaşlığı ile bağlantı kurulabilir.”.

Yapılandırmacılık ve dünya vatandaşlığını felsefi temelleri üzerinde açıklayan Kağan, dünya vatandaşlığını pragmatik felsefeyle ilişkilendirerek: “Pragmatizm, insanın mutluluğunu isteyen, aynı zamanda milliyetçi ve kültürel temellere vurgu yapmayan bir felsefe. Yapılandırmacılık da dünya vatandaşlığını öne çıkarırken yıkımlara neden olabilecek etnik ayrımcılık, kafatasçılık, milliyetçilik gibi ayrımcılığı reddeder. Bu bağlamda pragmatik felsefeyle de ilişkilendirilebilir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Dünya vatandaşlığının yapılandırmacılık ve ilerlemeci felsefeyle birlik-

te, postmodern eğitime dayandığını belirten 3 katılımcıdan Bilge: “İlerlemeci bir felsefe, yeniden kurmacılık, postmodernist bir anlayış, yapılandırmacılık bepsi bunu savunur... Bu bağlamda ben de bir ırkm, bir kültürün, bir inancın, bir değerın katı savunuculuğuna karşıyım.” söylemiyle aynı zamanda kendini dünya vatandaşı olarak görmektedir.

Yapılandırmacılık anlayışına göre kendini dünya vatandaşı olarak gördüğünü belirten katılımcılardan 3’ü, dünya vatandaşı olmaya olumlu yaklaşmakla birlikte, milli kimliklerine verdikleri değeri de ısrarla vurgulamışlardır. Oğuz bu konuyla ilgili görüşünü: “Dünya vatandaşlığından ne anladığımız önemli, dünya vatandaşlığı demek insanın kimliğinden vazgeçmesi demek olamaz.” şeklinde ifade ederken, Mete şu şekilde ifade etmiştir: “Eğitim sistemimizdeki programlar, milli değerlerimizi ve ülkemizle ilgili milli duyguları kazandırmakta. Bundan vazgeçilemez. Öğretimde yakından uzağa ilkesi vardır zaten yapılandırmacılıkta dünya vatandaşlığı ilkesi olsa da ben çelişki yaratacağımı düşünüyorum.”.

Araştırmanın “dünya vatandaşlığı” temasındaki görüşler genel olarak özetlendiğinde katılımcıların tümünün aynı görüş ve anlayışta olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu temada, yapılandırmacılığa salt öğrenme kuramı olarak bakan katılımcıların yapılandırmacılık anlayışlarında, dünya vatandaşlığı kavramına yer vermedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacılığı yine bir öğrenme kuramı olarak gören katılımcıların ise, dünya vatandaşı olma ilkesini sosyal yapılandırmacılık kuramıyla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun yapılandırmacılık anlayışında, öğrenme kuramı olmanın yanı sıra; postmodernizme, yeniden kurmacılığa, pragmatizme dayalı bir dünya vatandaşlığı ideali olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm katılımcılar dünya vatandaşı olmaya sıcak bakarken bazı katılımcıların, milli kimlikten taviz vermeyen bir dünya vatandaşlığını kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’deki EPÖ alanında görev yapan öğretmen üyelerinin yapılandırmacılığa yönelik görüşleri; bilgi, bireycilik, kültürel farklılık ve küreselleşme kavramları açısından ele alınarak beş tema altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar doğrultusunda öğretmen üyelerinin yapılandırmacılık anlayışlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen üyelerinin yapılandırmacılık anlayışlarının farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, öğretmen üyelerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına göre “bilginin göreceli olması” ve bundan ötürü de bilgiye “şüphe” ile yaklaşmak gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin bilginin göreceliği ve bilgiye şüphe ile yaklaşılması gerektiği yönündeki görüşleriyle; onların bilişsel, sosyal ve radikal ya-

pılandırmacılığa dayalı anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Günümüzde bilimle uğraşan pek çok araştırmacının çalışması, bilginin göreceli olduğu ve şüpheli yaklaşılması gerektiği yönündeki bu bulguyu destekler niteliktedir. Bilginin zihinsel bir kavram ve ürün olduğu, bireyden bağımsız düşünülmemeyeceği, toplumsal olgulardan etkilenebileceği, bakılan pencereye göre farklı açılardan görülebileceği ve bilgiye şüphe ile yaklaşmak gerektiği yapılan pek çok çalışmada (Baki ve Bell, 1997; Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Hofer ve Pintrich 1997; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999; Matthews, 2002; Murphy, 1997; Özenç-Uşak, 2010; Şimşek, 2013; von Glasersfeld, 1989) vurgulanmaktadır. Diğer taraftan yapılandırmacılıkta bilgiye atfedilen subjektif özellikten dolayı bilginin gerçekliği, doğruluğu ve şüpheli yaklaşımı bir sorunsal olarak değerlendiren araştırmalara da (Aydın, 2007; Bayraktaroğlu, 2011; Feyerabend, 1991; Liu ve Matthews, 2005; Matthews, 1992; McCarthy ve Sears, 2000; Yıldırım, 2008) rastlamak mümkündür. Özellikle yapılandırmacı anlayışın eğitime ilk uygulandığı zamanlarda bu sorunsalın daha çok gündemde olduğu ve en çok din eğitimi, matematik ve doğa bilimleri alanlarında tartışıldığı görülmektedir. Örneğin din öğretimiyle ilgili yapılan bazı çalışmalarda; yapılandırmacı bir din öğretiminde, şüpheli yaklaşımla dinlerin hakikat iddialarının doğruluğunu sorgulamanın ve aşırı derecede göreceli bir din eğitiminin, olumsuz sonuçlara neden olabileceği (Bulut, 2009; Ev, 2010; Kaymakcan, 2007; Knowlton, 2002) vurgulanmaktadır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulguların bu yaklaşımla örtüşmeme nedenleri arasında; eğitim bilimleri alanındaki bilgilerin din ya da fen bilimlerine oranla daha az kesinlik taşıması, öğretmen üyelerinin geleneksellikten (pozitivist) daha çok modern (post-pozitivist) bir anlayışa sahip olmaları, bilginin aktarımla öğrenilmesi yerine öğrenci tarafından yapılandırıldığına inanmaları ve yapılandırmacı eğitimi benimsemeleri sayılabilir.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışını belirleyen ikinci alt amaç doğrultusunda ulaşılan bir diğer temel sonuç ise bireyin “önemli” olduğu ve bu yüzden eğitimin “öğrenci merkezli” olması gerektiğidir. Bu sonuç, öğretmen üyelerinin pragmatik bir anlayışa sahip olduklarını da göstermektedir. Öğretim elemanlarının; bireyin özgür olması, öğrenme sürecinde bireyin etkin bir katılımcı olarak görülmesi ve öğrenci merkezli bir sürecin önemine ilişkin yapılandırmacı anlayışlarının literatürle örtüştüğü görülmektedir (Akpınar ve Gezer, 2010; Brooks ve Brooks, 1999; Dewey, 2004; Hartly, 1987; Liang ve Gabel 2005; Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Mahoney, 2004; Mehdinezhad, 2011; Piaget, 1977; Weimer, 2002; Wright, 2011). Bununla birlikte, literatürde öğrenciyi merkeze almayan ya da öğrenci merkezli eğitimin sakıncaları üzerinde duran araştırmalarda (sayıca nispeten az) yer almak-

tadır. Örneğin Şişman (2010), batı kültürü üzerine kurgulanan ve aşırı bireyselci bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın, doğu toplumlarının karakteristik kültürel kodlarıyla örtüşmediğini, bu yüzden ortak değerlerin ve paylaşımların ön planda tutulduğu kültürlerde aşırı bireyci yaklaşımların olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Yıldırım (2008) ve Gür (2005) ise yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli eğitimin teorik olarak ifade edilen ve kulağa hoş gelen özelliklerinin uygulamada geçerli olmadığını, geleneksel eğitimden daha başarılı olduğunu ve daha sağlam ilkelere dayandığını kanıtlayan bulguların henüz yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Ancak literatür yorumlandığında, günümüzde bireyselliği ya da öğrenciyi merkezliliği dikkate almayan bir eğitim sisteminin, çağın modern eğitim anlayışına ters düştüğü söylenebilir. Öğrenciyi merkeze almayan sistemlerin başarısının ülkelerin gelişmişlik düzeyine de yansıdığı düşünüldüğünde, elde edilen sonuçlara göre Türkiye'deki eğitim bilimcilerin yapılandırmacı anlayışın bir göstergesi olarak öğrenciyi merkeze alan çağdaş bir eğitim algısı ortaya koydukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları, kültürel farklılıklara bakış açıları yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, yapılandırmacılıkta kültürel farklılıkların bulunduğu ve bunu öğretim üyelerinin kabul ettikleri yönündedir. Bununla birlikte iki farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; kültürel farklılıkları reddetmemekle birlikte yapılandırmacılıkla *ilişkili görmeyen ve ilişkili gören* bakış açılarıdır. Yapılandırmacılığı çok kültürlülükle ilişkili görmeyen öğretim üyelerinin büyük ölçüde referansları, Piaget (1977), Vygotsky (*Akt. Liu ve Matthews, 2005*) ve von Glasersfeld'in (1989) kuramsallaştırdığı yapılandırmacılık anlayışı olabilir. Bu öğretim üyelerinin yapılandırmacılık fenomenlerini, bu kaynaklar doğrultusunda deneyimledikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan çok kültürlülük ve yapılandırmacılığı ilişkili görenlerin fenomenleri ise; yapılandırmacılığı, postmodern yaklaşımdan doğan bir eğitim olarak tecrübe etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü postmodernist düşüncenin etkisiyle ortaya çıkan çeşitlilik, çok kültürlülük, kültürel farklılıklar, etnik köken, kişisel özgürlükler ve kültürel kimlik gibi kavramlardan dolayı yapılandırmacılık, postmodernizmin eğitime yansımaları olarak görülmektedir (Fleury, 1998). Çok kültürlülük de, yapılandırmacılığın güçlü olan yönlerini ve varsayımlarını destekleyen bir yaklaşımdır (D'andrea, 2000; Highlen, 1996). Literatürdeki, farklı kültürdeki bireylerin yapılandırdıkları bireysel gerçekliklerini, kültürel doğrularını ve inanışlarını kuramsal bir çerçeveye oturtması nedeniyle yapılandırmacılık ile çok kültürlülüğün ilişkili olduğunu gösteren, ayrıca yapılandırmacı eğitimlerde öğretmenlerin çok kültürlü bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini belirten çalışmalar (Başbay ve Bektaş, 2009;

D'andrea, 2000; Grimmit, 2000; Highlen, 1996; Kararımk, 2008; Kaymakcan, 2007; Okumuşlar, 2008; Villegas ve Lucas, 2002) bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre bazı öğretim üyeleri çok kültürlü bir eğitimden yana değildir. Çünkü Türkiye'de, kültürel farklılıkların siyasete alet edilmesi söz konusudur. Bu nedenle ülkede genel anlamda gerilimli bir atmosfer oluşmaktadır. Öğretim üyeleri, bu şartlarda ülkenin birliği ve bütünlüğü adına milli bir duruş sergilemenin en doğrusu olduğunu ve şu an uygulanmakta olan eğitim programlarının kültürel farklılıklara hitabeden bir yapıda olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada son olarak öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları, küreselleşme konusundaki bakış açılarının belirlenmesine yöneliktir. Ulaşılan sonuçlar, öğretim üyelerinin büyük ölçüde küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak "dünya vatandaşlığına doğru bir eğilim öngörmektedirler. Bununla birlikte iki farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; dünya vatandaşlığını reddetmemekle birlikte yapılandırmacılıkla *ilişkili görmeyen ve ilişkili gören* bakış açılarıdır. Yapılandırmacılığı dünya vatandaşlığıyla ilişkili görmeyen öğretim üyelerinin (bir önceki alt amaçta tartışıldığı gibi) büyük ölçüde referansları, Piaget (1977), Vygotsky (*Akt. Liu ve Matthews, 2005*) ve von Glasersfeld'in (1989) kuramsallaştırdığı yapılandırmacılık anlayışı olabilir. Bu yüzden bu öğretim üyelerinin yapılandırmacılık fenomenlerinde dünya vatandaşlığına yer vermedikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan dünya vatandaşlığı ve yapılandırmacılığı ilişkili görenlerin fenomenlerinde ise; yapılandırmacılığı, postmodern, ilerlemecilik ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin ilkeleriyle ilişkilendirerek oluşturduklarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü dünya vatandaşlığı daha geniş bir dünyanın ve bu dünya içinde kendi rolünün farkında olmayı, farklılıklara saygı duymayı, değer vermeyi, dünyanın nasıl işlediğini anlamayı, sosyal adaleti, yerele küresele toplumsal faaliyetlere katılmayı, adil bir dünyaya kavuşmak için istekli olmayı ve kendi eylemlerinin sorumluluklarını alma davranışlarını içermektedir (OXFAM, 2006). Literatür incelendiğinde dünya vatandaşlığının yapılandırmacı bir eğitimle kazandırılacağı ya da yapılandırmacı bir eğitimde dünya vatandaşı olan bireylerin yetişeceği belirten çalışmalar (Elkatmış, 2013; Gömleksiz ve Kılınç, 2012; Popkewitz, 2008) yapılandırmacılıkla dünya vatandaşlığını ilişkilendiren öğretim üyelerinin görüşlerini desteklemektedir. Aynı zamanda öğretim üyelerinin dünya vatandaşı olma yönündeki olumlu bakışları, eğitimde dünya vatandaşlığına duyarlı ve bu konuda bilinçli olmayı öneren çalışmalarla (Banks, 2003, Ceylan, 2014; Cogan, 2000; Hoşgörür, 2011; Kan, 2009; Tuomi, Jacott ve Lundgren, 2008) paralellik göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, bazı katılımcıların, milli kimlikten taviz vermeyen bir dünya vatan-

daşlığını kabul etme eğiliminde olmalarıdır. Bunun nedenin, Türk eğitim sisteminin milli ve manevi değerlere verdiği önemden ve Türk insanın bu değerleri karakteristik bir özellik olarak taşımasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretim üyelerinin yapılandırıcılık anlayışlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çünkü 2004–2005 öğretim yılından itibaren Türk Eğitim sistemini oluşturan programlar yapılandırıcılık temelinde yenilenerek uygulamaya konulmuştur. Yaklaşık bir milyon öğretmen, yirmi milyon öğrenci ve dolaylı olarak da tüm toplum, yapılandırıcılığa dayalı eğitim sisteminden etkilenmektedir. Öğretim üyeleri eğitim sisteminin yürütülmesinde temel unsurlardan biridir. Öğretim üyelerinin mevcut anlayışları, onların yetiştirdiği öğretmenleri de etkilemektedir. Her öğretim üyesi, kendi anlayışına göre eğitim verdiğinde bu durum kargaşaya neden olabilecektir. Bu yüzden bu çalışmada kavram kargaşalarının yaşanmaması için kuram oluşturma, iyi uygulamalar oluşturma ve öğretmen yetiştirme konusunda bulunan öğretim üyelerinin yapılandırıcılık anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyelerinin tamamının yapılandırıcılığı öğrenmeyi açıklayan bir “kuram” olarak algıladıkları, bazılarının ise aynı zamanda “yeni bir felsefe” olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

Türk eğitim sisteminde uygulanmaya çalışılan yapılandırıcılık anlayışının doğru bir şekilde temellendirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetleriyle konunun uzmanı olan öğretim üyelerinin, yine yapılandırıcı programların sistemdeki uygulayıcıları olan öğretmenlerde farkındalık oluşturacak etkinliklerin düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca yapılandırıcılığın üniversitelerde, eğitim camiasında ve toplumda daha doğru bir “anlam” oluşturulabilmesi ve daha doğru uygulamalar geliştirilebilmesi için eğitim bilimciler, öğretmenler, yöneticiler, deneticiler, veliler gibi eğitimle ilgili tüm kesimleri içeren anlam, algı, tutum, inanç ya da görüşleri merkeze alan nicel ve nitel birçok yeni araştırma-ya ihtiyaç bulunmaktadır.

## Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Airasian, P. W., and Walsh, E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444–449.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 16–20.

- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni öğretim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1–12.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137–160.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırıcı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55–64.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473–1492.
- Arı, E. ve Bayram, H. (2012). Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı kimya laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin başarısına, bilimsel süreç becerilerine ve laboratuvar performanslarına etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 3(6), 1–18.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41–61.
- Aydın, H. (2006). Eğitim sisteminde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60–71.
- Aydın, H. (2007). Yapılandırıcı yaklaşımda doğruluk, gerçeklik ve bilim eğitimi. *Eğitim, Bilim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1–12.
- Bakır, B. (2014). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. Ankara: YÖK
- Banks, J. A. (2003). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3–15) San Francisco: Jossey-Bass.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203–215.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30–43.
- Bayraktaroglu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırıcılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873–878.
- Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulut, Z. (2009). Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının kuramsal temelleri ve program içeriğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 720–738). Ankara: Gözde Yayıncılık.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203–218.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), 78–93.
- Cogan, J. J. (2000). Citizenship education for the 21. century: setting the context. J. J. Cogan, R. Derricot (Eds), *Citizenship for the 21. Century. An international perspective on education* (Chapter: 1). London: Kogan Page Limited & Stylus Publishing (USA) Inc.

- Courtenay, B. C., Merriam, S. B. and Reeves, P. M. (1998). The centrality of meaning-making in transformational learning: How HIV-positive adults make sense of their lives. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 102–119.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, N. (2008). Postmodern anlayışta siyaset ve kimlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 369–386.
- D'Andrea, M., (2000). Postmodernism, constructivism and multiculturalism: three forces reshaping and expanding our thoughts about counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(1), 1–17.
- Değirmencioglu, C. (2000). “Eğitimin felsefi temelleri: Eğitim-felsefe ilişkisi-eğitim felsefesi”. L. Küçükahmet, C. Değirmencioglu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzoglu, İ. E. Özdemir ve A. Korkmaz (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 81–96). Ankara: Nobel.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2004). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, (Hrsg: Jürgen Oelkers). Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Duell, O. K., and Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning, *Educational Psychology Review*, 13(4), 419–449.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197–203.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59–74.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, A. T. (2008). Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 973.
- Ev, H. (2010). Yapılandırıcılık: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için tehdit mi yoksa fırsat mı? *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 21–26.
- Feyerabend, P. (1991). *Özgür bir toplumda bilim* (A. Kardam, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Fleury, S. C. (1998). Social studies, trivial constructivism and the politics of social knowledge. In M. Laroche, N. Bednarz, and J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 156–172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fosnot, C. T., and Perry, R. S. (2005). Constructivism. In C. Twomey Fosnot (Ed.), *Oluşturmaçılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi*, (Çev: S. Durmuş, s. 9–42). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Geelan, D. R. (1995). Matrix technique: A constructivist approach to curriculum development in science. *Australian Science Teachers Journal*, 41(3), 32–37.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırıcı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443–454.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılıç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 397–413.
- Grimmit, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. In M. Grimmit (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp. 207–226). Essex: Mc Crimmon.
- Guttek, G. R. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.) Ankara: Pegem Yayınları.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgım, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Teorik çerçeve – pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı – kalite ve etik hususlar* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz*, 18, 123–135.
- Gür, B. S. (2005, 06 Eylül). *Öğrenci için her şeyi kolaylaştırma eğilimi*. 04.08.2015 tarihinde <<http://www.haber10.com/makale/126/#.VSEYz9ysXRM>> adresinden erişildi.
- Hartly D. (1987). The convergence of learner-centered pedagogy in primary end further end education in Scotland 1965–1985. *British Journal of Education Studies*, 35(2), 115–128.
- Highlen, P. (1996). MCT theory and implications for organizations/systems. In D. W. Sue, A. E. Ivey, and P. B. Pedersen (Eds.), *A theory of multicultural counseling & therapy* (pp. 65–85). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hoşgörür, T. (2011). Yeni milenyumun öğrencilerden, öğrenme ortamlarından ve öğretim programlarından talepleri nelerdir? *Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 123–134.
- Jasper, M. (1994). Issues in phenomenology for reseachers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309–314.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., and Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895–904.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırıcı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153–175.
- Kararımk, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29,115–129.
- Kaymakcan, R. (2007). Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırıcılık: Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı bağlamında bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 177–210.
- Kırbaşoğlu-Kılıç, L. ve Bayram, B., (2014). Postmodernizm ve eğitim. *International Journal of Turkish Literature Culture Education* 3(1), 368–376.
- Knowlton, D. S. (2002). A constructivist pedagogue’s personal narrative of integrating faith with learning: epistemological and pedagogical challenges. *Journal of Research on Christian Education*, 11(1), 33–57.
- Laverty, D. T., and McGarvey, J. E. B. (1991). A constructivist approach to learning. *Education in Chemistry*, 28, 99–102.
- Liang, L. L., and Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of o constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143–1162.
- Liu, C. H., and Matthews, R. (2005). Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386–399.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 255–269.



- Mahoney, M. J. (2004). What is constructivism and why is it growing? *PsycCRITIQUES*, 49(3), 360–363.
- Matthews, M. R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology, in philosophy of education*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Matthews, M. R. (1993). *Constructivism in science and mathematics education*. 20.10.2015 tarihinde <<http://educa.univpm.it/inglese/matthews.html>> adresinden erişildi.
- Matthews, M. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121–133.
- McCarthy C., and Sears, E. (2000). Science education: Constructing a true view of the real world? *Philosophy of Education Yearbook 2000*, 369–377.
- Mehdinezhad, V. (2011). Teachers' instructional beliefs about student-centered pedagogy. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(2), 49–64.
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From philosophy to practice. 199 *ERIC*, Eric No: ED444966.
- Okumuşlar, M. (2008). *Yapılandırıcılık yaklaşımı ve din eğitimi*. Konya: Yediveren.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Page: 3. 15.09.2015 tarihinde <[www.oxfam.org.uk](http://www.oxfam.org.uk)> adresinden erişildi.
- Ozmoz, H., and Craver, S. M. (1986). *Philosophical foundation of education*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özenç-Uşak, N. (2010). Bilgi: Çok yüzü bir kavram. *Türk Kültürü ve İnceleme*, 24(4), 705–722.
- Palmisano, V. B. (2007). *A phenomenological exploration of crisis intervention counseling as experienced by school counselor*. Unpublished PhD Thesis, University of New York at Buffalo.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought* (A. Rosin, Çev.). New York: The Viking Press.
- Phillips, D. C., and Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2008). Kozmopolitanlığın ikili yüzü, küreselleşme ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları. (C. E. Ökten, Çev.). *Education Science Society Journal*, 6(23), 112–129.
- Rovai, A. P. (2004). A constructivist approach to online college learning. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 79–93.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2004). Postmodern çağ ve hümanist eğitim, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004, s. 1–10, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şaşan, H. H., (2002). Yapılandırıcılık öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49–52.
- Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2010). Yapılandırıcılık yaklaşım temelli ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1613–1656.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırıcılık öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), s.115–139.
- Şimşek, A. (2013). Tarihsel bilgiyi öğrenim sürecinde “yapılandırıcılık” ne derece mümkündür? *National Educational Philosophy Congress*, 21–22 Kasım 2013, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırıcılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(17), 4–9.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi (Atatürk'ün söyledikleri ve yazdıkları ışığında). *E-International Journal of Education Research* 2(4),1–27.
- Tuncel, G. ve Öztürk, C. (2013). Yapılandırıcılık öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimine etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 15–40.
- Tuomi, M. T., Jacott, L., and Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship: Preparing students to be agents of social change*. London: The CiCe Thematic Network Project.
- Tureng.com (2016). *İngilizce-Türkçe sözlük. Constructivism sözcüğünün Türkçe karşılığı*. 11.06.2016 tarihinde <<http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/constructivism>> adresinden erişildi
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2015). *Ulusal eğitim programı 2015–2022*. Ankara: Pelin Ofset.
- Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20–32.
- von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synthese*, 80(1), 121–140.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiles, J., and Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wilson, B. G. (1997). Reflections on constructivism and instructional design. In C. R. Dills, and A. A. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigm* (p. 63–80). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 23(3), 92–97.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırıcılık öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865–885.
- Yıldırım, K. (2008, 01 Mayıs). *Merkezinde öğrenci olan eğitim, ebilge, eğitim-bilim-gelişim*. 04.08.2015 tarihinde <[http://ebilge.net/yazi\\_goster.asp?hkul=101](http://ebilge.net/yazi_goster.asp?hkul=101)> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.) *Yapılandırıcılık* (s. 39–65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırıcılık öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39–67.