

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM
MODELİNE İLİŞKİN TUTUM VE NİTELİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Mutluhan TANIK

Danışman

Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ

Kırıkkale

2020

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM
MODELİNE İLİŞKİN TUTUM VE NİTELİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Mutluhan TANIK

Danışman

Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ

Kırıkkale

2020

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ danışmanlığında Mutluhan TANIK tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Modeline İlişkin Tutum ve Nitelik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2020

(İmza)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

(Unvan, Adı Soyadı)

Enstitü Müdürü

Kişisel Kabul Sayfası

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı tutum ve nitelik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

.../.../2020

Mutluhan TANIK

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği çağımızda bilgiye ulaşma farklı yollarla yapılmaktadır. Bilgiye ulaşmada ihtiyaç haline gelen farklı yolların aranması ve bulunan etkin yolların eğitim programlarına yansıtılması gerekmektedir. Yenilenen ve gelişen yeni eğitim programlarının uygulanması konusunda en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, toplumun ve teknolojinin ihtiyaçlarına cevap veren, bu ihtiyaçların gerisinde kalmayan eğitim programlarının tanıyıp benimsemeleri ve etkin bir şekilde uygulamaları gerekir. Öğretmenlerin bu konudaki görev ve sorumlulukları göz önüne alınarak, yeni eğitim programı hakkındaki tutumları ve program hakkındaki nitelikleri önemlidir. Bu doğrultuda geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın eğitimlerinde büyük sorumluluğu olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu süreçte yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen, tez konusunun belirlenmesinden başlayıp sonucuna kadar desteğini esirgemeyen değerli hocam, Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ' a, çalışmam sırasında destek olan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve araştırmaya katılan değerli öğretmenlere teşekkür ederim.

Her zaman iyi ve kötü günde yanımda olan, bana desteklerini hiç esirgemeyen, aldığım kararlarıma saygı duyan sevgili aileme teşekkür ederim.

MUTLUHAN TANIK

Tanık, Mutluhan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Tutum ve Nitelik Düzeylerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2020.

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı tutum ve nitelik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Iğdır ili merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve basit seçkisiz araştırma yöntemi yoluyla belirlenen 217 kadın ve 133 erkek olmak üzere toplam 350 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu”, “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman Rank korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli istatistik programları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim yaşantılarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarında yetersizlik ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutum düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları kurum türü ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin öğretmenlerin cinsiyeti ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak yöneticilere, sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, tutum, öğretmen, sınıf öğretmeni, nitelik

Tanık, Mutluhan, “Examining The Attitude and Qualification Levels Of Classroom Teachers Towards The Constructivist Education Model” Postgraduate Thesis, Kırıkkale, 2020.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the classroom teachers’ levels of qualification and attitudes towards constructivist approach in education in terms of various variables. Relational screening model was used in the study. The study group of the research consists of 350 classroom teachers, 217 female and 133 male, working in the primary schools in the centre and districts of Iğdır province and determined by simple random sampling method. The research was conducted in the academic year 2018-2019. In order to collect the research data, “Personal Information Form”, “The Scale of Teachers’ Attitudes towards Constructivist Learning Practices” and “The Scale for the Determination of Teacher Qualifications Required by Constructivist Approach” were used. In the analysis of data, descriptive analyses, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test and Spearman’s Rank correlation were used. Computer-aided statistical programs were employed in all analyses. As a result of the research, classroom teachers’ attitudes towards putting constructivist approach into practice in their teaching life were considered as insufficient and qualifications required by constructivist approach were found to be at “low” level. It was determined that the levels of teachers’ attitudes towards constructivist learning practices differed significantly according to the gender of teachers, the type of institution where they work, professional seniority. Also, it was found that teacher qualifications required by constructivist approach differed significantly according to the gender of teachers and the type of institution where they work. A significant positive mid-level correlation between classroom teachers’ levels of qualifications required by constructivist approach and attitudes towards practicing constructivist approach was detected. Based on the results obtained, suggestions for administrators, classroom teachers and researchers were put forward.

Keywords: Constructivism, attitude, teacher, classroom teacher, qualification.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

X: Aritmetik Ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

Ed: Editör

F: F puanı

f: Frekans

TDK: Türk Dil Kurumu

N: Katılımcı Sayısı

P: Anlamlılık Düzeyi

T: t-Testi Puanı

%: Yüzde

akt: Aktaran

sny: Sayfa Numarası Yok

YÖUYÖTÖ: Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

YYGÖNBÖ: Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekletirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	73
Tablo 3: YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	74
Tablo 4: YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları.	76
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları	77
Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Düzeyleri.....	78
Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyetleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Çalışılan Kurum Türleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.	84
Tablo 12: YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Düzeyleri.....	85

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyetleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	87
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Çalışılan Kurum Türleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Nitelikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları.....	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Öğelerinin Birbiri ile İlişkisi.....	34
Şekil 2: Yapılandırmacı ve Geleneksel Yaklaşımın Değerlendirme Tekniklerinin Karşılaştırılması	42



İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY	
Kişisel Kabul Sayfası	
ÖN SÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	iv
TABLolar DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
1.4.Varsayımlar	8
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.Yapılandırmacılık.....	9
2.1.1.Yapılandırmacılığın Türleri	12
2.1.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık.....	13
2.1.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık	17
2.1.1.3.Radikal yapılandırmacılık	19
2.1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	22

2.1.2.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme.....	26
2.1.2.2.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme Ortamı.....	29
2.1.2.3.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmen-Öğrenci	34
2.1.2.4.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme.....	39
2.1.2.5.Yapılandırmacı Yaklaşımında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	43
2.1.2.6.Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri	44
2.1.2.6.1.3E Modeli.....	44
2.1.2.6.2.4E Modeli.....	44
2.1.2.6.3.5E Modeli.....	44
2.1.2.6.4.7E Modeli.....	51
2.2.Tutum.....	53
2.2.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Karşı Öğretmen Tutumları	55
2.3.Yeterlik.....	53
2.3.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Karşı Öğretmen Yeterlikleri.....	57
BÖLÜM III	61
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
3.1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	61
3.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	66
BÖLÜM IV	70
YÖNTEM.....	70
4.1.Araştırmanın Modeli	70
4.2.Evren ve Örneklem	70
4.3.Verileri Toplama Araçları	72
4.3.1.Kişisel bilgiler formu	72
4.3.2.Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği(YÖUYÖTÖ).....	72

4.3.3.Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği(YYGÖNBÖ).....	74
4.4.Veritoplama Süreci	75
4.5.Verilerin Analizi.....	75
BÖLÜM V	75
BULGULAR.....	78
5.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	78
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	85
5.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	86
5.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	91
BÖLÜM VI.....	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
6.1.Sonuçlar ve Tartışma.....	93
6.2.Öneriler	106
KAYNAKÇA.....	107
EK-1	129
Araştırma Resmi İzin Belgesi	129
EK-2.....	130
YÖUYÖTÖ’i İzin Belgesi.....	130
EK-3	131
YYGÖNBÖ’i İzin Belgesi	131
EK-4.....	132
Kişisel Bilgi Formu.....	132
EK-5	133
YÖUYÖTÖ.....	133
EK-6.....	133

YYGÖNBÖ.....	133
EK-7.....	140



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve gerekçesi, varsayımlar, sınırlılıklar tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Çağımızda dünyada küreselleşmenin etkisiyle de hızlı bir şekilde gelişen, değişim gösteren bilimsel ve kültürel varlık alanları; ülkeleri başta teknolojik olmak üzere sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda önlenemez, sınırlanamaz bir şekilde etkilemektedir. Bu hızlı değişim çağı toplumların her bakımdan yönetilmesinde odak noktası olmuştur. Bilim ve teknolojinin içinde yaşanan hızlı ve köklü değişimler toplumları etkisi altına almış ve beraberinde de değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir .(Kayıkçı ve Sabancı, 2009: 241). Zamana bağlı olarak gerçekleşen değişimler ve bu değişimlerin de beraberinde getirmiş olduğu adımlar toplumları her alanda kendilerini yenilemek ve bilişim çağının gerekliliği olan bir inovasyon sürecine girmeyi zorlamaktadır. Bu açıdan hayatı ve yaşam standartlarını etkileyen ekonomik, sosyal, bilimsel faktörlerin etki ettiği sahaların eğitim dünyası üzerindeki etkileri birçok mecrada ve bilimsel çalışmada dile getirilmektedir. Eğitim ve eğitim sistemi de bu etkenlere bağlı olarak büyük ölçüde değişime ve gelişime mecbur kalmaktadır (MEB, 2004: 23; Demirci ve Sarıkaya, 2004: 2).

Eğitim bir toplumun geleceğini belirleyen, toplumdaki bireylerin şekillenmesine olanak sağlayan en büyük etkendir. 20.yy da yaşanan gelişmeler eğitime karşı bakış açısını değiştirmiş, eğitimin insan yaşamındaki etkisine yönelik beklentilerin de artmasına sebep olmuştur. Bu açıdan eğitimin faydalarını ve etken olarak genişliğini kabul etmek gerekmektedir. (Arslan, 2009: 145). Eğitim kişisel gelişim açısından, bireylerin toplumsal yeteneklerinin ilerletmesi bakımından çok önemlidir. Hem sosyal hayat hem de okul içi etkinliklerini kapsayan eğitim, geniş bir

çembere sahip bir süreçtir. Eğitimin görevi toplumu ve toplumun en büyük ögesi olan bireyi bedensel, zihinsel, duyuşsal açıdan ele alarak istenilen düzeye getirmek ve bireylerin toplumdan soyutlanmayacak şekilde sosyalleşmesini sağlamak, bireyleri sosyal yönden geliştirerek bu açıdan nitelikli vatandaşlar yetiştirmektir.(Adler, 1996: 44).

Sosyal çevre; bireyleri toplumun isteklerine ve ihtiyaçlarına göre yönlendirerek onların sahip olacağı rolleri örtük bir şekilde belirlemiş olur. Daha önce de belirtildiği gibi eğitimin amaçları asla durağan bir halde olamaz. Eğitim; okulların işleyişini, toplumun ihtiyaçlarına göre ilerleyişini ve bu sürecin getirdiği değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim bireyi toplumdan soyutlamaz, toplumun ihtiyaçlarına göre bireyi şekillendirmeyi amaçlar. Bu sebeple toplum sürekli değişim içinde olduğundan eğitim de bu değişime ayak uydurmak zorunda kalarak değişmektedir. Eğer eğitim toplum tarafından kendinden beklenen şeyleri yerine getirmese yeniden yapılanma yoluna giderek yenileşme adımları atmalıdır. Birçok eğitimciye ve politikacıya göre bu ifade aslında zorunlu olarak atılacak adımdır (Ergün, 1999: 25; Özden, 2014: 57).

Toplumsal bir oluşum olarak da tanımlanan bilginin; hazır şekilde alınmaması, alan kişi tarafından anlamlandırılarak yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim sadece bilginin aktarılması olayı değildir. Küreselleşen dünyanın değişimine ayak uydurmak zorunda olan eğitimin; varlığını bilgiyi üretmeye yönelik süreçlerin değişimiyle tamamlamak zorunda olduğu görülmektedir. Eğitim durağan bir yapıda gelişen bir meta değildir. Her çağın gereksinimleri ve gelişmeleri ile değişen kavramdır. Bu yüzden de eğitim; bireyleri durağan, var olanla yetinen değil sürekli kendini geliştiren ve üretebilecek şekilde yetiştirmesi gerekmektedir (Aytaç, 1992: 31). Yaşanılan toplumsal ve eğitim odağı değişimleri; bireylere bilginin aktarılmasından çok nasıl aktarılacağı sorusunun yanıtının aranması önceliğini getirmiştir. Tüm bu sebepler eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerde değişikliklerin olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Çünkü geçmişte varolan eğitim yöntemleri küreselleşen dünyaya ayak uydurmakta zorlanmaktaydı. Daha önce kullanılan geleneksel yaklaşım, öğrencilere bilginin aktarılması için kullandığı yöntemler bakımından yetersiz kalmıştır (Duman, 2004: 4; Özden, 2014: 3; Kurtde Fidan, 2010: 2).

Yapılandırmacı yaklaşımın öncesinde yaygın olarak eğitimi şekillendiren yöntem geleneksel yaklaşım idi. Geleneksel yaklaşımda bilgiyi aktaran kişi öğretmen

iken öğrenci ise bilgiyi alan kişidir. Bu şekilde öğrenci ezbere yöneltilmekte, öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerileri gölgede kalmakta ve problem çözebilme becerilerinden yoksun, pasif bireyler yetiştirmektedir (Driel, Verloop, Werven ve Dekkers, 1997 akt. Koç ve Demirel 2004: 174). Fakat artık ezberci eğitim önemini yitirmiş ve birçok etkin beceri bireyler için ihtiyaç haline gelmiştir. Dünyada yaşanan değişimle beraber bireylerin bilgiye karşı düşünceleri de değişmiş oldu. Artık bireylerden beklenen, bilgiyi anlamlandırmaları, ellerindeki bilgileri de kullanarak yeni bilgiler üretmeleri ve bilgiye katkıda bulunmalarıdır. Günümüzde bireylerin sadece yeni bilgilere sahip olmaları yeterli olmamakla birlikte sahip oldukları bilgileri kullanabilmeleri ve günlük hayatlarına problem çözme becerisi olarak aktarabilmeleri gerekmektedir. Artık ezber değil üretim kazandırmaktaydı (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 15). Geleneksel yaklaşımın anlayışıyla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmakta, değişime uyum sağlamakta zorluk çektikleri için eğitim anlayışının ve eğitimin tüm donelerinin yeniden yapılandırılması zorunluluğu doğmuştur. Eğitim adına yaşanan yeniden yapılanma sürecinde amaç toplumun ve bireylerin yaşanan değişimin gerisinde kalmasını önlemektir. Yapılandırmacı yaklaşım bu ihtiyaçlara yanıt verir nitelikte olduğundan için dünyanın eğitimde tercihi haline gelmektedir (Aydın, 2006: 1).

Geleneksel eğitim yaklaşımının dünyadaki revize süreçlerinden sonra Türkiye’de de eğitim sistemlerinin yenilenmesi yolunda “öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim” gibi modeller temel alınarak eğitim sistemimizde güncel bir eğitim programı hazırlanmıştır. Milli eğitim bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararı ile tüm kademelerde ve ders içeriklerinde özellikle yöntem başlıklarında öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. Gelişen yeni eğitim programı ise 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Kurtde Fidan, 2010: 3). Ancak değişime ayak uydurmak tek başına eğitim programını değiştirmek ile yeterli olamamaktadır. Öğretmenlerin yeniliğe karşı düşünceleri de değişen programın eğitim ve öğrenci üzerindeki etkilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Eğitimin en büyük sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin öncelikle sorumluluklarının farkına varabilmeleri ve yeniliğe açık olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla yalnızca programın nitelikleri değil gerektiğinde öğretmenlerin de sahip oldukları nitelik ve tutumların değişmesi gerekmektedir. Bu açıdan programın

süreçteki en büyük uygulayıcısı olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı sahip olduğu nitelik ve tutumlarının düzeyi önemlidir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına etki edecek en önemli faktör onların bu yaklaşıma karşı sergiledikleri tutumdur. Bu tavır yeni yaklaşımın eğitimi başarıya etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerden yapılandırmacılığın gerektirdiği niteliklere sahip olmaları ve yapılandırmacı yaklaşıma karşı olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir (Ayas, 2009:5; Bağcı, 2007: 43).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek sahip olunan tutum ve düzeyin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak problem cümlesi, “*sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı tutum ve nitelikleri ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranacaktır:

1.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne düzeydedir?

2.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları;

- 2.1. Cinsiyete göre,
- 2.2. Kıdeme göre,
- 2.3. Sınıftaki öğrenci sayısına göre,
- 2.4. Mezun oldukları okula göre,
- 2.5. Çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ne düzeydedir?

4.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri;

- 4.1. Cinsiyete göre,
- 4.2. Kıdeme göre,
- 4.3. Sınıftaki öğrenci sayısına göre,

4.4. Mezun oldukları okula göre,

4.5. Çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

20 yy.da başta sosyal ve fen bilimleri başta olmak üzere birçok alanda yaşanan değişimler, düşünce yapılarının ve bakış açılarının değişimini de beraberinde getirmiştir. Yaşanılan bu değişimler bazı terimlerin anlamının da değişmesine sebep olmuştur. Eskiden insan geçmişte başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan bir tür hafıza kartı olarak tanımlanırken bugün bu tanım önemini yitirerek tanımın havzasını genişlemiş olarak görmekteyiz (Aykan ve Tatar, 2017: 382). Günümüzde insanlar eğitim süreçlerinde sadece alıcı olmaktan çıkarken öğrendikleri bilgileri yeniden yapılandırarak günlük hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanmaktadırlar. Eğitim süreci ise bu değişimden uzak kalmamak ve çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için kendini sürekli güncellemek zorunda kalmaktadır. Çünkü eğitim, toplumsal yeteneğin, en elverişli düzeyde kişisel gelişimin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 1997, 3). Ancak sadece eğitimin değil eğitimcilerin de değişimin farkında olmaları ve değişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu yüzden toplumların geleceği olan çocukların gelişimleri için en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için programların en önemli uygulayıcısı olan öğretmenler ana katalizör görevindedir. Öğretmenlerin hem program hakkında hem de programın öğeleri hakkında bilgi sahibi olmaları eğitimin başarısı için vazgeçilmezdir. Bunlarla beraber öğretmenlerin programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği tutum ve değerlere sahip olmaları da son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2002: 2; Sarıkaya, 2004: 2).

Yapılandırmacı yaklaşımdan önce dünyada birçok ülkenin eğitim sisteminde geleneksel yaklaşım kullanılmaktaydı. Geleneksel eğitim sisteminde, “dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar, hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba

katılmaksızın düzenlenir”(Kafadar, 1997, 49). Geleneksel yaklaşım; eğitim sürecinde öğrenciyi etkisizleştiren, ezbere dayalı öğretimin tercih edildiği eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım dünyadaki değişimlere ayak uydurabilecek, üretebilen, yaratıcı, problem çözme becerisi yüksek bireyler yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Dünyada yaşanan değişime en doğru ve etkin bir şekilde yapılandırmacı yaklaşım yanıt vermektedir. Çağdaş eğitimde egemen olan bu disiplin anlayışı içseldir. Yapılandırmacı yaklaşım insanın ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiğiyle ilgilenerek öğrenmenin oluşumunu açıklayan bir teoridir. Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarıya duygusunu tadarak disiplinli birey olabilir”(Alıcıgüzel, 1999:165). Yapılandırmacı yaklaşım, geliştirdiği yöntem ve tekniklerle eğitime farklılıklar kazandırarak, eğitimin başarısını arttırmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşım gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler tarafından en çok tercih edilen eğitim anlayışıdır (Aslan ve Aydın, 2016: 57; Aykan ve Tatar, 2017: 383).

Dünyada yaşanan eğitim süreçlerindeki değişime paralel olarak ülkemizde de eğitim yaşantılarında değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler toplumun gelişmesi ve yenilenmesi için bir çıkış konumundadır. Türkiye’de eğitim politikalarına hakim olan geleneksel yaklaşım; yeni çağın bilgi ve öğrenme değişimleri karşısında yetersiz kaldığı için “öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi modeller temel alınarak hazırlanmış güncel bir eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur (Kurtde Fidan, 2010: 3). 2005-2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen eğitim reformuyla birlikte Türkiye’de çağdaş eğitim anlayışı tercih edilerek yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bir eğitim yaklaşımı esas alınmıştır. (Özmen, 2010: 27; Kurtde Fidan, 2010: 7).Yapılandırmacı yaklaşımın doğru bir şekilde uygulanması okullarda görev yapan ve yapacak olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik olumlu tutum geliştirmeleri eğitimin başarısı için önemlidir (Kasapoğlu ve Duban, 2012: 86). Görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği nitelikleri sergilemeleri gerektiği düşünülmektedir. Ancak yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan program, öğeleri bakımından aktif görevde olan çoğu sınıf öğretmenin alışık olduğundan farklı bir yapıya sahiptir. Ülkemizde eğitim veren öğretmenler eğitimlerini geleneksel yaklaşım ile tamamlamışlar ve 2005’e kadar okullarda eğitim süreçlerinde geleneksel

yaklaşım kullanılmıştır. Bu sebepten dolayı yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmen olabilmek birçok eğitimci açısından zor olacak bir değişimi beraberinde getirmiştir. Çünkü günümüzde okullarımızda görev yapan öğretmenlerin birçoğu yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örölü bir eğitim tasavvuru içinden gelmemektedirler. Alan yazı incelendiğinde de öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında eksik oldukları durumlar vardır (Ozan, 2009: 35; Ağlagül, 2009: 103). Bu durumun doğal sonucu olarak da okullardaki eğitim anlayışının çerçevesini geleneksel eğitim anlayışı içerisinde yetişmiş öğretmenler yine aynı tavırla oluşturmaktadırlar. Eğitim sistemimizde yaşanan yapılandırılmacılığa karşı değişimi öğretmenlerin yapılandırılmacılığa karşı olumlu tutumları ile ve istekli oluşları ile gerçekleşecektir (Özmen, 2003: 26-27). Bu yüzden görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumları ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri çocuklarımızın eğitimi için önemli bir unsurdur.

Araştırma öncesinde yapılan ön taramada da görölmüştür ki öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarına yönelik genel tutum ve istek durumlarını ortaya koyan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sınıf öğretmenleri üzerinden yapılmasının nedeni; yaklaşımın etkisinin eğitimde hissedilen en önemli döneminin eğitimin ilk kademesi ve bu kademe de alınan eğitimin öğrencilerin tüm eğitim hayatlarını etkileyecek durumda olmasıdır. Öğretmenlerin inanç ve değer sistemleri onların kuramsal ve kavramsal temellendirmelerini etkileyen öğretme-öğrenme anlayışı tercihlerini etkilemektedir. Bu tercihler ise onların sınıf içi uygulamalarına ve öğretim stratejilerine yansımaktadır (Cheng vd., 2009: 320; Richardson, 1997: 249). Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarının, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ve bu konuda farkındalık oluşturulması yapılandırmacı yaklaşımın etkilerini daha iyi anlayabilmek bakımından önemli görölmektedir. Genel olarak bu araştırmanın yapılandırmacı yaklaşım konusunda yapılan çalışmalara katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

1.4.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulama süresince araştırma sonucunu etkileyecek şekilde birbirleri ile etkileşimde bulunmadıkları,
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anketteki soruları içtenlikle yanıtladıkları,
- Araştırma kapsamında ele alınan örneklemin, araştırma evrenini temsil ettiği,
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin, verileri toplamada çalışmanın amacına uygun ölçekler olduğu varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Iğdır il ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 350 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
-

1.6.Tanımlar

Yapılandırmacılık: Öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Mazman, 2006: 42).

Geleneksel yaklaşım: Öğrenenlerin nasıl öğrendiklerinden çok ne öğrendiklerini önemseyen, öğrencilere az zamanda çok bilgi ezberletmeyi amaçlayan öğretmenin aktif öğrenenin ise pasif olduğu eğitim yaklaşımıdır (Kaya, 2005: 72).

Öğretmen Yeterliği: Etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları içermektedir (MEB, 2008: 8).

Tutum: Tutum bireylerin yaşadığı durumlara karşı duygu ve fikirlerinin davranışsal olarak dışa vurulmasıdır (Bağcı, 2007: 40).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın unsurları, yapılandırmacı öğrenme modelleri, tutum, öğretmen tutumları ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

2.1.Yapılandırmacılık

Eğitim bir toplum için şüphesiz hem amaç hem de araçtır. Bu yüzden tarih boyunca eğitim üzerine çalışmalar yapılmış ve eğitim-öğretimi etkin kılmak için birçok görüş ortaya atılmıştır (Matthews, 2002: 124). Fakat ortaya atılan kuramların çoğu kısa ömürlü olmuş hatta bazı kuramlar beklentilerin tersine başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Çünkü günümüzde yaşamın her alanında yaşanan değişmelere ayak uydurabilmek için eğitimde sürekli öğrenmeyi temele alan yaşamboyu öğrenmeyi ve yapılandırmacı kuram anlayışının esas alınması zorunlu olmalıdır. Bazı kuramlar ise ortaya çıktıkları dönemlerde başarı getirmelerine rağmen bir süre sonra çağın ihtiyaçlarına çözüm üretmekte yetersiz kalmış ve tarih olmuşlardır (Gür Erdoğan ve Kanbur Tuncel 2008: 92). Eğitim tarihinden onlarca kuram gelip geçmesine rağmen yapılandırmacı yaklaşım varlığını sürdürmeyi başarmış ve çağın ihtiyaçlarına yönelik başarılı çözümler üreterek dünyanın değişimine ayak uydurmuştur.

Murphy'e (1997: 6), göre yapılandırmacı yaklaşım daha önce yaygın kullanılan davranışçı yaklaşıma tepki olarak çıkmıştır. Davranışçı yaklaşım; nesnelere herkesçe bilinebilirliğinden ve gerçekliğin değişmediğinden bilginin durağan olduğunu ifade eder. Davranışçı yaklaşıma göre aklın görevi gerçeğe ayna tutmaktır. Yapılandırmacı yaklaşım davranışlılığının bu görüşlerini kabul etmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve gerçekliğin genel bir kabulü yoktur (Demir, 2009: 17).

Yapılandırmacılık “oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapısalcı öğrenme ve oluşumcu yaklaşım gibi farklı kavramlarla da ifade edilmektedir.

Yapısalcılığın temeline bakıldığında aslında yeni bir kavram olmadığı, temelinin çok eskilere dayandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı sadece öğretim ile ilgili sınırlandırmamak doğru olacaktır. Demirel'e göre (2005: 233) yapılandırmacılık sadece öğretimle ilgili bir kuram değildir. Her ne kadar yapılandırmacılık eğitimle yeni harmanlanmış olsa da aslında ilk olarak sosyoloji, antropoloji ve psikoloji ile daha sonraları ise felsefe alanlarında kullanılmıştır. Bazı eğitimcilere göre ise yapılandırmacılık kuramının felsefe, psikoloji gibi alanlarla da temellendirildiği ifade edilmektedir (Koç, 2002: 9).

Yapılandırmacı yaklaşım temel olarak öğrenmeyi merkezileştirir ve öğrencileri öğretmenlere göre daha aktif hale getirir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler eskiye nazaran daha özerk ve daha girişken bir ruha bürünürler. Çünkü öğrenciler hem yaklaşımın hem de öğretmenlerin eğitim tutumları sayesinde öğrenme süreçlerinde aktif olmaya cesaretlendirilmiş hale getirilirler. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim anlayışı, öğrenciyi öğrenmeye güdülemek ve onun öğrenme isteğini artırmaktır. Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrenenin, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesi daha büyük olasılıktır. Öğrenen bu hedeflere ulaştığında muhtemelen gelecekteki öğrenmelerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olacaktır (Little, 1995: 177). Artık öğrenmeye değer veren ve bilgiyi sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi, eğitim için büyük amaç haline gelmiştir. Bu yaklaşımla birlikte; doğduğu andan itibaren hep bir merak içerisinde olan çocukların meraklarının desteklenip karşılanması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. (İnel, Evrekli ve Balım, 2011: 143; Tezci ve Gürol, 2003: 51).

Şirin (2008: 198), bu kuramı tanımlarken “hem eğitim, öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır” şeklinde açıklama yapmıştır. Şirin'e (2008: 198), göre bu kuramın en önemli ilkesi, “insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir.” Yapılandırmacılık eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler oluşturma sürecidir. Yaşar, (1998: 72), ise yapılandırmacı kuramı bireylerin mevcut bilgilerini yapılandırırken zihinlerinde meydana gelen bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Yaşar'ın (1998: 72) da ifade ettiği gibi öğrenme bireylerde gerçekleşmeden önce öğrenilecek konuya ilişkin ön bilgilerin bireylerde bulundurulması ön planda tutulur ve yeni bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenme zihinde yapılandırılır.

Yapılandırmacı yaklaşım bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram bilginin temelden kurulması gerektiğine inanır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgilerin günceliğini takip ederek değişen bilgilerin öğrencilerde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yaklaşımın başarılı ve uzun süredir kullanılıyor olmasının sebebi, öğrenme esnasında birey ile bilgi arasındaki ilişkinin temeline inmesidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi bireyden bağımsız düşünülemez ve birey bilgilerini kendi yaşamından yola çıkarak yapılandırılır. Açıköz'e (2003: 60), göre yapılandırmacılık; bilgi ve bilginin doğasıyla, bireyin nasıl bildiğiyle ve bireyin bilginin yapılandırma süreciyle ilgili konularla ilgilenmekte ve bu hususta eğitimsel uygulamalara ışık tutmaktadır. Bilgi veya zaman değişse bile bireyin nasıl öğrendiği, bilgiyi yapılandırma süreci ve yöntem pek fazla değişmemektedir. Daha açık bir ifadeyle, birey kendisi için gerekli olan bir bilgiyi çevresinden alarak kendine göre anlamlandırır.

Yapılandırmacı anlayışa göre birey sadece davranışlarda bulunan pasif bir varlık değil aksine düşünebilen, aktif ve öğrenme öğretme sürecinin direk merkezinde yer alan eğitimin temel öğelerindedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre insan zihni boş bir levha gibi çalışmaz, bilgiler bireyler tarafından direk depolanamaz, insan zihninin bilgileri depolanması için bilgilerin özümsemesi gerekmektedir. Yapılandırmacılık bireylerin aktif olduklarını belirtir ve onları öğrenme sürecinin merkezine alır. Yapılandırmacı yaklaşımda bireysel farklılıkları dikkate alınarak her bireyin önbilgilerinin farklı olabileceğine değinilmiş ve her bireyin bilgiyi yapılandırmasının farklı olduğu vurgulanmıştır (Ergün, 2004: 51; Saban, 2002: 171).

Bilgiyi almak veya duymak bilgiyi öğrenmekle ya da zihinde yapılandırmakla aynı şey değildir. Öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırması için önceden oluşturduğu kurallarının olması gerekmektedir. Bu kurallar öğrenenlerin yeni bir bilgi ile karşılaştığında dünyayı algılamalarını veya tanımlamalarını basitleştirir. (Erdem ve Demirel, 2002: 82). Öğrenme süreçlerinde öğrenenin yapılandırma özerkliği öğrenenin bugün ve yarınki öğrenmeleri arasında olumlu bir ilişki kurmasını sağlarken öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.

2.1.1.Yapılandırıcılığın Türleri

Yapılandırıcı yaklaşım, geleneksel yaklaşımın yöntem-teknik ve eğitime dair olan tutumlarına bir tepki olarak ortaya çıkmış; içinde yaşadığımız dönemin istek ve ihtiyaçlarına daha modern bir çözüm arayan eğitim ekolüdür. Yapılandırıcı yaklaşımın amacı eğitim sürecini, öğrenmeyi daha etkin hale getirmek ve öğrenmeyi daha anlaşılır kılmaktır. Bu sebeple yapılandırıcı yaklaşım eğitime dair ortaya yeni teknik ve yöntemler koymuştur. Böylelikle ortaya koyduğu bu yöntem ve tekniklerle eğitim sürecini daha etkin hale getirmek amacıyla eğitim-öğretime yeni soluk kazandırmayı amaçlamıştır. Yapılandırıcı ekol eskiden kullanılan ve çocuklar üzerinde pek fazla etkisi olmayan etkinliklere karşı çıkararak, eğitimdeki sorunları ve soruna neden olan etkinliklerin kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir (Demir, 2009: 16; Özerbaş, 2007: 611)

Hanley'e (1994: 2) göre, yapılandırıcı yaklaşımın ortaya çıkışındaki temel noktaya bakacak olursak, bu ekolü tek bir noktaya ya da tek bir düşünene ait olduğunu söylemek yanlış olur. Bu sebeple yapılandırıcılık tek bir düşünüre aittir denildiğinde yanlış bir tanımlama olur. Çünkü yapılandırıcı yaklaşım tek bir düşünüre aittir ve tek bir çıkış noktası vardır denilemez. Yapılandırıcı yaklaşım birden fazla düşünürün katkısı ve fazlaca dayanağı olan bir ekoldür (Demir, 2009: 17). Bakır (2007: 19) çalışmasında bu kuramın birçok düşünürün ortak fikri sayesinde geliştirilmiş bir kuram olduğunu belirtmektedir. Bu kuramın geliştirilmesinde ve günümüzdeki şeklini almasında birden çok düşüncenin ve düşünürün etkisi olduğu aşikârdır. İşte bu sebeple yapılandırıcı yaklaşım; temeli açısından ele alındığında yaklaşımın kendi içerisinde farklı türlere ayrılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın bu açıdan ele alındığında farklı bakış açıları ile değerlendirilmesi beraberinde yapılandırıcılığın kendi içinde farklı türlere ayrılması sonucunu da doğurmuştur. Aksoy (2014: 32), yapılandırıcı yaklaşımın literatürde on sekiz türüne rastlanıldığını belirtmiştir. Ancak bu yaklaşımın on sekiz türe ayrılması konusu bazı çevrelerin eleştiri odağı olmasına sebep olmuştur. Yapılandırıcılığın birden çok türe ayrılması bazı düşünürlerce bu ekolün kendi içinde bir bütünlük oluşturmadığı algısının öne sürülmesine sebep olmuştur. Yapılandırıcı yaklaşım kendi içerisinde her ne kadar birden fazla türe ayrılrsa da aslında yapılandırıcılığın bütün türleri tek bir amaca hizmet etmekte ve

aslında her biri var olan eğitimi daha anlamlı ve etkin bir hale getirmenin uğraşı içindedirler.

Birçok araştırmacı da yapılandırmacılığın birden çok türü olduğu konusunda hemfikirdirler ve bazılarınca da bu durum eleştiri sebebidir. Yapılandırmacılığın kendi içinde bu kadar çok türe ayrılması durumunun eleştirel dayanağı olarak da bu kadar çok türlenme olmasının yaklaşımın kendi ekolü içerisinde var olan kopuklukları göstermesi gerçeğidir. Fakat yapılandırmacılığın kendi içinde bu kadar çok türe ayrılması içeriğin ve tekniklerin birbirinden kopuk olduğu anlama gelmemelidir. Bu düşünce tamamen yanlış bir ifadeyi barındırarak haklı bir sebebe de dayandırılmamaktadır (Güneş, 2016: 1490). Yapılandırıcı yaklaşımın türleri için yapılan eleştirilere bakıldığında bu yaklaşımın bütün türlerinin aynı amaca hizmet ettiğinin görmezden gelindiği anlaşılmaktadır. Yaklaşımın eleştiri odağı olan türleri içerik ve yöntem açısından ele alacak olursak; yapılandırmacı yaklaşımın tüm türleri için üzerinde çalışılan ve düşünülen şey bilginin nasıl oluştuğu konusunun olduğu anlaşılacaktır. Yapılandırmacılık ve türleri kendi başına bir öğrenme teorisi olarak görülemez, buna karşın anlamaya ya da bilmeye nasıl ulaşıldığıyla ilgili felsefi bir bakış olarak görülebilmektedir. (Savery & Duffy, 1995: 35). Yapılandırmacı yaklaşım türler açısından ele alındığında üç temel önemli görüş öne çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır (Murphy, 1997: akt. Demir, 2009: 17; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 232).

2.1.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşımın diğer türleri ile kıyaslandığında bu ekolün zihinsel süreçlerle en çok ilgilenen ve zihne en çok yoğunlaşan türü olduğu görülmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık; bilginin yapılandırılmasındaki sürecin tamamen zihinsel bir işlem olduğunu vurgulayarak bireylerin öğrenmelerindeki en büyük etkenin zihinsel süreç olduğunu ifade eder. Zihni ve zihinsel süreçleri ele alan yapılandırmacılığın bu türü, temel olarak Piaget'in düşüncelerinden etkilenecek, sisteminin içerisinde Piaget'in düşüncelerine vurgu yapar. Bireylerde öğrenmenin oluşumu ve bilginin edinimi konusunu açığa kavuşturmak için bilişsel yapılandırmacılığı savunanlar bu düşüncelerini Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırarak yaparlar (Senemoğlu, 2012: 32-38). Ocak

(2010: 838), bu teoriyi savunanlar öğrenmenin başta zihinsel bir süreç olduğunu ifade ederek, öğrenmeyi Piaget'in özümseme, düzenleme ve bilişsel denge teorileri ile açıklamaktadırlar. Küçükkaragöz (2002: 318), öğrenme sürecinde yeni bir durum ile karşılaşan çocukların, karşılaştıkları durumu zihinlerinde var olan önceki şema ile karşılaştırarak durumu anlamaya çalıştıklarını ve yeni durumu önceki şemalarının içine alarak özümsemeye çalıştıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Eğer öğrencilerin zihnindeki var olan şema, karşılaştıkları yeni durumu anlamlandırabilmeleri için yeterli değilse, mevcut şema yeni durumlarla yeniden şekillenir ve bu durum da düzenleme olarak tanımlanır. Düzenleme zihinde var olan önceki şemanın tekrardan yapılandırılması durumudur.

Bilginin oluşum süreci bu başlık altında ele alındığında, savunmalar Piaget'in bilişsel gelişim teorisi kullanılarak yapılmaktadır ve durumlar bu teorinin ayrıntılarına göre açıklanmaktadır. Piaget'e göre insanlar sadece fiziki olarak gelişmemekte, bununla birlikte bilişsel olarak da gelişimlerini devam ettirmektedirler (Özden, 2014: 59). Bilişsel olarak gelişme ifadesi bireylerinin zihinlerinin zamanla bireylerin fiziki özelliklerinde olduğu gibi bir gelişim evresi yaşadığıdır. Piaget'e göre bilgiyi yapılandırmak, öğrencilerin bilişsel süreçleri ile bir tür haberleşmeleridir. Piaget'e göre bilgi doğrudan hazır bir şekilde değil, öğrencilerin zihinsel olarak etkileşimi ile alınmaktadır. Genel olarak yapılandırmacılıkta, bilgi doğrudan öğrenciler tarafından hazır bir şekilde alınmamakta ve bilgi öğrenciler tarafından yapılandırılmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi yapılandırdıklarında, zihinlerinin aktif bir şekilde işlem yaptığını savunmaktadır (Senemoğlu, 2012: 37; Mentiş Taş, 2004: 425).

Bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmeyi ve bu öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, "bellek, dikkat, kavram oluşturma, bilgiyi işleme, anlama ve anlamlandırma gibi süreçler üzerine yoğunlaşarak temellendirir. Yapılandırmacılığın bu türünde zihinsel süreçlerden olan bellek kavramının üzerinde önemle durulmaktadır. Yılmaz ve Çolak'a (2011: 190) göre, yapılandırmacı yaklaşım daha çok öğrencilerin bilişsel yönleriyle ilgilendiğinden öğrenmeyi tanımlarken, öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişikliklere değil, bilişsel yapılarındaki deneyimleri sonucu bilişsel gelişimlerinin farklılıklarına bakmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda birikim ve deneyim öğrencilerin öğrenmeleri açısından oldukça önemli bir tecrübeyi ifade etmektedir. Birikim ve deneyim özellikle öğrencilerin yeni bilgileri

temellendirmelerinde önemlidir. Bilgi öğrencilere geleneksel yaklaşımda olduğu gibi asla hazır bir nesne gibi verilemez, öğrencilerin etkileşimleri ve ilişkilendirmeleri sonucu öğrenci tarafından edinilir. Öğrenciler bilgiyi hazır bir şekilde değil, zihinsel adımlarını kullanarak kendi uğraşları sonucu yapılandırır (Karadüz, 2010: 150).

Zihnin bilgiyi yapılandırmadaki sürecine bakıldığında, karşılaşılan yeni bilginin edimi durumunda öncelikle özümseme sürecinde eski bilgi ile yeni karşılaşılan bilgiyi ilişkilendirdiği görülmektedir. Özden, (2014: 4), bu süreci bireyin karşılaştığı yeni durumu var olan bilgi ve deneyimiyle özümsemeye yani tanımaya çalışır diye ifade etmektedir. Zihnin öğrenmede çok etkin olduğunu ifade eden bilişsel yapılandırmacı, özellikle özümsemenin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilişsel yapılandırmacıya göre eski yaşantıların, yeni öğrenmeler için yeteri kadar hazır olması gerekmektedir. Fakat öğrencilerin önbilgileri yeni bilgiler öğrenebilmeleri için hazır olmayabilir. Öğrencilerde böyle durumlarda zihinsel olarak yeni öğrenilen bilgi adına bir karmaşıklık oluşur (Koç ve Demirel 2004: 177). Eğer öğrencilerin önbilgileri, karşılaştıkları yeni durum için yeterli değilse zihin karmaşıklığı gidermek adına yeni kavramlar oluşturur. Zihinde yapılandırılmaya veya anlamlandırılmaya çalışılan bilgi ya var olan şemaya yerleştirilir ya da oluşturulan yeni şemaya yerleştirilir (Ergün, 2004: 6; Senemoğlu, 2005: 32). Yani öğrenciler karşılaştıkları yeni bilgileri ilk etapta kavramakta zorluk çeker, buna bağlı olarak da öğrencilerin zihinlerinde oluşan dengesizlik, oluşturulan yeni kavramlar sayesinde giderilerek, zihinlerinde denge tekrardan sağlanmış olunur. Ortaya dengesizlik durumunun çıkmaması için öğrencilerin önbilgileri, zihinlerinde oluşturduğu şema doğruluğu ve karşılaştıkları yeni bilgileri iyi bir şekilde anlamlandırmaları önemlidir. Yeni bilgilerin zihinde yapılandırılabilmesi için ortaya çıkan dengesizlik durumunun giderilmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım genel anlamda ezberi kesinlikle reddetmekte ve ezberin öğrenmeyi anlamsızlaştırdığını ifade etmektedir. Bu ekole göre öğrencilere hazır şekilde verilen bilgiler, öğrencileri ezbere itmektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretimde ezbere eğitimin aksine öğrenmenin daha bir anlamlı hale gelmesi için bilgilerin ezber yolu dışıyla öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bilgilerin öğrencilere hazır şekilde verilmesine net tavırla karşı çıkmaktadır. Öğrencilerin kendi yaşayarak öğrenme süreçlerini yönetebilmesi onları ezber bilgidan uzaklaştırarak kalıcı öğrenmelerinin yaşanabileceği durumlara sokar. Ancak

yapılandırmacılığa göre anlamlı öğrenme sadece ezberden uzak bir eğitim sistemiyle değil, bunun yanı sıra, yeni öğrenilen bilgilerin daha önce öğrenilen bilgilerin üzerine inşa edilerek de yapılmalıdır (Sağıroğlu, 2002: 21; Şimşek, 2018: 9).

Bilginin zihinde anlamlı bir şekilde inşa edilmesi zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılığa göre, bilginin zihinde yapılandırılması sürecinde, öğrenilenlerin daha düzenli hale getirilmesi, sıralanması ve doğru, anlamlı bir şekilde depolanması oldukça önemlidir. Bu adımları düzgün bir şekilde gerçekleştiren zihin, etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Coşkun (2011: 32), bu şekilde dikkatle edinilen bilgi ve işleyen bilişsel süreç sonucunda, sorunsuz yapılandırılan bilgi geri çağırıldığında sorunsuz gelmektedir. Bilginin zihinde depolama işlemi ne kadar sağlam bir şekilde yapılırsa, öğrenmenin o kadar anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradaki öğrenmenin anlamlı olmasının çerçevesini depolamanın içeriğini oluşturan bilginin deneyimlenerek sağlanamsıdır. Depolama sürecinin de sorunsuz gerçekleşmesi için adımların sağlıklı ve sıralı bir şekilde atılması gerekmektedir.

Bazı eğitimcilere göre bilişsel yapılandırmacılık davranışların ardındaki düşünme sürecidir. Bilişsel yapılandırmacılık davranışa değil, düşünceye odaklanmaktadır. Yani davranışların bu türde bir önemi olmazken, davranışların ardındaki düşüncelerin çok önemi vardır. Bilişsel yapılandırmacılıkta üzerine durulan bir başka kavram ise kavramdır. Bu açıdan kavramanın yapılması zihni açıdan çok önemlidir. Bilişsel yapılandırmacılık hem öğrenmenin anlamlılığı hem de sürecin etkililiği üzerinde durmaktadır. “Kavrama” ise bilginin inşası sırasında ayrı bir önem taşımaktadır (Yılmaz ve Çolak, 2011: 192).

Piaget yapılandırmacılığın bu türünde, bilginin yapılandırılması aşamasında bilişsel sürecin önemi üzerinde durup ön bilgilerin gereğini vurgularken, Vygotsky ise sosyal çevrenin ve dilin öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky piaget’le aynı düşünmemekte aslında yapılandırmacılığın, Piaget’in bahsettiği kadar yoğun bir zihinsel bir süreç olmadığını ifade etmiştir (Akay, 2005: 7).

2.1.1.2.Sosyal Yapılandırıcılık

Bilişsel yapılandırıcılar öğrenmeyi Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ile açıklarken, sosyal yapılandırıcılar ise öğrenmeyi Lev Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı ile açıklamaktadırlar. Yapılandırıcı ekolü bu açıdan ele alan yapılandırıcılığın sosyal türü, zihinsel boyuttan çok sosyal çevresinin daha çok birey üzerinden etken olduğunu vurgulamaktadır (Akay, 2005: 7). Kılıç (2001: 16), Vygotsky; öğrenmede kültür ve dilin önemini belirtmiş, öğrencilerde bilginin oluşum sürecinin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu söylemiştir. Piaget'e göre öğrenme, sadece öğrenciler tarafından zihinsel süreçlerin aktif etkisiyle gerçekleşir. Fakat sosyal yapılandırıcılık Piaget'in bu görüşünü kabul etmemektedir. Sosyal yapılandırıcılar öğrenmede zihinsel sürecin etkisini tamamen yok saymazlar ama sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki önemini üzerinde daha çok dururlar (Şimşek, 2018: 10).

Sosyal yapılandırıcılık, yapılandırıcı kurama bağlı alt bir kuramdır ve genel olarak bakıldığında yapılandırıcılığın diğer türleri gibi yapılandırıcılığa hizmet etmektedir. İşte bu yüzden kesinlikle bilişsel yapılandırıcılıktan tamamen farklıdır diye bir yargıya varmak mümkün değildir. Çünkü bilişsel yapılandırıcılık da temelini yapılandırıcı ekole dayandırarak esasında yapılandırıcılığa hizmet etmektedir (Deryakulu, 2002: 60). Sosyal yapılandırıcılar öğrenmeyi sadece bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmesine karşı çıkararak, öğrenmenin dil gelişimi ve sosyal çevre imkânlarıyla paralel olduğunu ifade etmektedirler. Sosyal yapılandırıcılığa göre öğrenme asıl olarak dil gelişiminden etkilenmektedir. Çünkü öğrenme işbirliğiyle gerçekleşmektedir. Bu sebeple Vygotsky kültürel etkileşimi öncül olarak kabul eder ve öğrenmenin etkileşim sonucu daha etkili yapılandırıldığını ifade eder. Yani daha açık bir ifadeyle, öğrenmenin bireyin sosyal çevresiyle ve akranlarıyla etkileşimi sonucunda gerçekleştiği savunulmaktadır. Sosyal yapılandırıcılıkta öğrenmenin anlamlı şekilde oluşabilmesi için farklı gelişim alanları olduğu savunulmaktadır ve bu gelişim alanları ise Vygotsky'e dayandırılmaktadır (Demirel, 2006: 170; Özden, 2014: 57).

Aslan (2007: 29), Vygotsk gelişim alanlarını "anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı" olarak üç başlıkta ele almıştır. Vygotsk'e göre gelişim alanları;

- **Anlamlandırma:** Burada topluma ve kültüre vurgu yapılmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık sosyal çevre vurgusu yaptığı için bu anlamda toplum ve kültür “anlamlandırma” gelişim alanında önemli görülmektedir. Sosyal yapılandırmacılıkta öğrencilerin içinde yaşadıkları toplum ve harmanlandıkları kültür, bilgiyi yapılandırmalarında önemli etkidir. Kollektif toplum bilinci bireydeki öğrenmelerin yapılandırılmasında ve aktarımında önemli bir unsur olmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları açısından çevre oldukça önemlidir (Demirel, 1997: 127). Bunun yanı sıra içinde büyüdüğümüz kültür de olayları algılamamız açısından önemlidir. Çünkü kültürün eğitimle bütünleştiği bir gerçektir. Bu yüzden de sosyal yaşam eğitim sürecinde ister istemez etken bir duruma gelmektedir. Daha net bir ifadeyle, bireylerin yaşam alanları incelendiğinde çevrenin bireylerin yaşamlarını oluşturan bir gerçek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Saylan ve Yurdakul, 2005: 44).
- **Bilişsel Gelişim Araçları:** Başlıktan da anlaşılacağı gibi Vygotsky bilişsel gelişimi tamamen yok saymamış sadece öğrenmenin sadece bilişsel bir süreç olduğu görüşünü kabul etmemiştir. Vygotsky bilişsel gelişimin varlığını kabul ederek, bunun kültür ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun bilişsel gelişimi için gerekli olanlar, kültür ve dildir (Yapıcı, 2008: 491). Kültür ve dil bireylerde hem bilişsel gelişimi şekillendirir hem de öğrenme sürecini hızlandırır. Kültürel normların varlıkları bu öğrenme sürecinde hazırbulunuşluğun temel unsurlarından birini oluştururken sosyal öğrenmenin öğrenmedeki etki çerçevesini ortaya koymaktadır. Yani bireylerin bilişsel gelişiminin olması ve bu sürecin olumlu ya da olumsuz gidişatı başta çocuğun içinde bulunduğu kültüre ve barındığı dile bağlıdır. İşte bilişsel gelişim bir bireyde bu şekilde var olur ve devam eder (Kaya, 2013: 18).
- **Yakınsal Gelişim Alanı:** Vygotsky’ye göre birey gelişim açısından ele alındığında süreç tamamlanmayacak kadar geniş olur. Çünkü gelişim sonu olmayan bir deniz gibidir. Yakınsal gelişim alanı Vygotsky’nin üzerinde durduğu en temel noktadır. Yakınsal gelişim alanı bireylerde öğrenmeyi süreç olarak hızlandırır ve öğrenmenin anlamlı olmasını sağlar. Bireyler için yakınsal gelişim alanı; başlığı altında çoğunlukla “akranlarının desteği” eşliğinde devam ettirilen sürecin etkin kılınması durumu ifade edilir. İşte bu açıdan bireylerin akranlarını yakın çevresinden de sayarsak öğrenmede çevrenin önemi tekrardan anlaşılmaktadır (Vygotsky, 1978: 86; Akyol, 2007: 245).

Sosyal yapılandırmacılığın, yapılandırmacı yaklaşıma kazandırdığı yenilik ve yaklaşımda oluşturduğu farklılık açısından yaklaşım ele alındığında yapılandırmacılığın bu türünde çevre ve dilin önemini nitelemesi önemli bir unsurdur. (Yanpar, 2007: 92). Eren, Özen ve Karabacak (2009: 39), sosyal yapılandırmacılığa göre birey ve toplum ayrılmaz bir bütündür şeklinde ifade etmektedir. Bireyi toplumundan ayrı olarak düşünmek doğru bir düşünce olamaz. Birey toplumun sahip olduğu kültürü ile harmanlanarak bir bütün oluşturur. Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi, sosyal etkileşimler arasındaki ilişkinin neticesidir. Sosyal çevre tabirinin en temeline inildiğinde ise, en küçük sosyal çevrenin aile olduğu aşikârdır. Bu ilişki en küçük sosyal birim olan ailede başlamakta daha sonra da gelişerek çevre ile devam etmektedir. Bu açıdan bireylerin sosyal ilişkilerini artırarak, diğer insanlarla ilişki içinde olması bireylerin yaşam tarzlarını ve düşünme biçimlerinin şeklini değiştirir. Sağlam bir çevre ile etkileşim demek, uyarıcıları bol olan bir ortam demektir. Bunun dışında da bireylerin akranları ile ilişki kurması ve işbirliği içinde olması önemlidir. Bilişsel yapılandırmacılıkta, çevre içinde de en fazla vurgu akranlara yapılmaktadır. Kültür ve çevre bu kadar önemli iken bu kavramların etkisine eğitimin hem felsefesinde hem de programında dikkat edilmelidir. (Türnüklü, 2005: 259).

Bu kurama göre bireylerin sosyal çevre başta olmak üzere, arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları önemlidir. Sosyal yapılandırmacılıkta asıl önemli olan, işbirliği ve bireylerin çevreleri ile olan bilgi alışverişidir. Adından da anlaşılacağı üzere yapılandırmacılığın bu türünde, bireylerin sosyalleşmesi önem arz etmektedir. Her şeyden önce bireylerin sosyal çevreleri ile barışık ve samimi bir ilişki içerisinde olması şarttır. Eğitim sürecinde, sürecin sosyal bir ortamda gelişmesi ve okul ortamının bu ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılması da önemlidir. Böyle bir ortamda çocuklar bilişsel ve duygusal olarak da gelişir ve gelişme daha anlamlı olur (Çınar ve Ocak, 2010: 56-58; Özden, 2014: 59-60).

2.1.1.3.Radikal yapılandırmacılık

Radikal yaklaşım eğitim öğretim sürecinde yer alan geleneksel yaklaşımdaki eğitim anlayışını sorgulayan, bilgiye ve bilginin ne şekilde elde edileceğine, nasıl kazanılacağına dair çözümleyici görüşler ortaya koyan yaklaşımdır.

Yapılandırmacılığın bir türü olan radikal yapılandırmacılık, adından da anlaşılacağı üzere önceki anlayışlara karşı eksiklikleri gidermek adına köklü, sert eleştiriler ve değişiklikler getirdiği için “radikal” olarak tanımlanmaktadır (Sağiroğlu, 2002: 21).

Yapılandırmacılığın en katı türü olan radikal yapılandırmacılık, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın kuram yaklaşımlarındaki gibi öğrenmeyi düşünmemektedir. Ancak kesin bir şekilde bilişsel ve sosyal çevre kavramlarını yadsımazken bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın öğrenme hakkındaki düşüncelerini de tamamen kabul etmemektedir. Radikal yaklaşım, öğrenmedeki tüm gerçekliğin ve geçerliliğin bireyin sadece kendisi olduğunu savunarak, bilginin bireysel olarak oluşturulduğunu esas alır ve yaklaşımın temellendirmesini de Von Glaserfeld görüşüne dayandırır (Cobb, 2007: 47; Cırık, 2005: 26). Yapılandırmacılığın genelinde olduğu gibi radikal yapılandırmacılıkta da yaşantıların önemli bir yeri olduğu ifade edilir. Açıköz (2003: 62), bireyler, yaşantılarından geçmişlerine dayalı olarak anlamlar çıkarır. Ancak bireysel farklılıkları unutmamak gerekmektedir. Her bireyin düşünce ve duyguları aynı değildir. Öncelikle eğitim sürecine bu kabul ile başlamak gerekmektedir. Bu sebeple bireylerin aynı olaydan çıkardığı anlamlar, bireylere göre farklılık göstermektedir. Düşüncelerin farklı olmasına rağmen hepsi aynı ölçüde değerlidir. Bilgi sadece dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Bilgi tamamen dış dünyadan kopuk olamayacak bir şekilde bireysel ve öznel olabilir. Asıl önemli olan bilginin yaşanılabilir olduğudur (Açıköz, 2003: 63).

Radikal yapılandırmacılık daha anlamsal olarak ele alındığında bilginin ve bilme-öğrenme işleminin sınırları hakkında görüş bildiren bir kuramdır. Radikal yapılandırmacılığa göre öğrenme işlemi, bireylerin bilişsel eylemlerinin bir ürünü olan bilgiye ilişkin olarak gerçekleşen bir inançtır. Radikal yapılandırmacılığa göre bireylerin gerçek dünyaya ilişkin doğrudan ya da uyarlanmayan bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir (Cırık, 2005: 24). Radikal yapılandırmacılık bilgilerin edinilmesinde tamamen bilişsel süreçleri yok saymamaktadır. Hatta radikal yapılandırmacılık da bazen bilişsel süreçlere dikkate alarak öğrenmeyi bireylerde sağlamlaştırmaya çalışmaktadır. Bireyler bilişsel eylemlerle deneyimlerini, deneyimlerle ise anlayışlarını oluşturmaktadırlar. Bireylerin anlayışlarını oluşturmaları için yaşantıları önemlidir ama yaşantılarını da bilişsel eylemlerle oluştururlar (Senemoğlu, 2012: 590; Bozlar, 2016: 22).

Radikal yapılandırmacılık yapılandırmacı yaklaşımın en bireysel türüdür. Bazı düşünürler tarafından aşırı bireysellik, radikal yaklaşım için dezavantaj olarak görülmektedir. Radikal yapılandırmacılık; temel varsayımlarını bireysellik kökenli olması sebebiyle yoğun eleştiri almaktadır (Bulut, 2006: 22). Diğer kuramlara göre radikal yapılandırmacılık bireyselciliği merkeze alarak öğrenmenin şekline ve öğrenenin toplumsal boyutuna önem vermemektedir. Bu konuda radikal yapılandırmacılık özellikle de sosyal yapılandırmacılar tarafından yoğun olarak eleştirilmektedir. Sosyal yapılandırmacılar radikal yapılandırmacılığı pasif görerek, radikal yapılandırmacılığın bireyselciliğe aşırı yoğunlaştığını ifade eder. Onlara göre radikal yapılandırmacılık çevreyi ve bireyin öğrenme süreçleri üzerindeki çevresel etkenleri görmezden gelmektedir. Çünkü radikal yapılandırmacılık deneyimleri göz önüne alarak bilginin yapılandırmasını bireysel olduğunu kabul etmektedir. (Bozlar, 2016: 22; Eroğlu, 2016: 24).

Yapılandırmacı yaklaşımda deneyim var olan önemi ile ön plana çıkmaktadır. Hatta yeni bilgiler deneyimle ilişkilendirilerek daha anlamlı şekilde inşa edilir. Ama deneyimler kendi arasında da pek çok türe ayrılmakta ve kişilere göre farklılık göstermektedir. Eroğlu'ya (2016: 24), göre deneyimler öznel oldukları için bireylere aittir ve değişebilmektedir. Deneyimler kişilere özgüdür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre her bireyin ayrı bir şekilde edindiği deneyimi vardır. Bu sebeple öğrenenlerin deneyimleri öğretmenlerin kavram yapılarıyla aynı değildir. Bireyler bilgiyi farklı ve tamamen kendilerine özgü yollar kullanarak, çevrenin etkisinden uzak bir şekilde yapılandırmaktadırlar (Sündüs Balcı, 2007: 19). Deneyim konusunda radikal yapılandırmacılıkta diğer türlere göre öğrenciye daha çok iş düşmekte ve bireylerin sorumluluk alanları da daha geniş ve büyüktür. Bu sebeple; radikal yapılandırmacılıkta bireylerin daha aktif olmaları ve süreç içinde kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk almaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta bilgi transferi yapılması yerine, bilgileri öğretmen rehberliğinde bireylerin kendilerinin yapılandırmaları daha çok önemlidir.

Genel olarak yapılandırmacılık türleri bilginin oluşturulması açısından ele alındığında; bilişsel yapılandırmacılara göre bireyler yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandırır. Toplumsal- sosyal yapılandırmacılar bireyin bilgiyi yapılandırmasının sadece bilişsel süreç olduğunu reddederek bireylerin içinde buldukları toplumun ve kültürün bilgiyi yapılandırması adına etkisi olduğundan

söz eder ve radikal yapılandırmacılar ise bireylerin bilgiyi yapılandırırken gerçekleşen süreçlerinde oluşan bilginin dışsal gerçeklikle alakasız olduğunu savunurlar. Radikal yapılandırmacılığa göre bireyler hiçbir dış etkenden etkilenmeden kendi gerçeklerini oluştururlar. Bu türe göre bireyler, bilgiyi oluştururken yakın çevrelerinden bağımsızdırlar ve bilgi ancak bireyler tarafından farklı yollarla yapılandırılmaktadır (Metin, 2017: 13; Bulut, 2006: 22). Şirin (2008: 204), radikal yapılandırmacılıkta gerçekliğin sabit bir anlamı yoktur, anlamlar bireyler tarafından verilmekte olduğunu ifade etmektedir. Her bireye ait kendi gerçekleri vardır ve bireyler de bunların yaratıcılarıdır. Gerçekleri bireyler oluşturduğundan gerçekler asla bireylerin yaşantılarını aşamaz. Bireyler bilgiyi oluştururken baskılar sonucu değil ilgi ve ihtiyaçlarına göre aktif olarak oluştururlar. Bu yüzden de bireyler bilgiyi çevrenin etkisinden uzak olarak oluştururlar.

2.1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım

Milli eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdiği eğitim reformu ile yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir eğitim anlayışını tercih etmiş ve öğretmenleri yeni anlayışın en temel uygulayıcıları olarak görmüştür. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutunda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluk düşmektedir (Şahin, 2007: 285; Sert, 2008: 305). Çağdaş olan ve başarısı çokça kabul edilen bu yaklaşımın gücü her şeyden evvel öğretmenlerin uygulamalarında saklıdır. Herhangi bir yaklaşımın öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılmasının öncülü, öğretmenlerin yaklaşıma karşı benimsedikleri tutumları ve yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleridirYapılandırmacı yaklaşım esas olarak geleneksel yaklaşıma karşı geliştirilmiş modern bir eğitim yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımda kullanılan ama istek ve ihtiyaçlara yeterince cevap vermeyen yöntem ve tutumları eleştirerek alternatifler yöntemler geliştirmeyi ve eğitimde yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım geleneksel yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmış ve çağın ihtiyaçlarına göre öğrencilerin öğrenmelerini en etkin bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında birçok ilkesinin geleneksel yaklaşımın zıttı olduğu görülmektedir. Genel anlamda bakıldığında zaman öğretmen ve

öğrencilerin sorumluluklarını değiştiren yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen ve öğrencilere eğitime yönelik yeni bakış açıları da kazandırmayı hedeflemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, geleneksel yaklaşıma nazaran öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmiştir. Öğrenciler eskiye nazaran aktif duruma getirilmekte, öğretmenler ise öğrencilere göre daha pasif bir durumda kalmaktadırlar. Aslında pasif görünen öğretmenlerin, öğrencileri sürekli takip etmelerinden ve öğrencilere rehber olmaları gerektiğinden kuramın gizli aktif unsurlarıdır denilebilir. Çoğu araştırmacılara göre bu eğitim anlayışının yansıtıldığı eğitim programlarında yetiştirilen çocuklar birer öğrenciden çok birer bilim adamı olarak yetiştirilir (Kaya, 2013: 27; Altun Yalçın ve Yalçın, 2011: 93). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler, bilgiyi hazır alanlar değil hipotezler geliştirerek, deneyler yaparak ve vardıkları sonucu da arkadaşları ile tartışıp paylaşarak yaptıkları karşılaştırmalar neticesinde kendi bilgilerini yapılandıranlardır. Bu yüzden işbirlikli çalışmalar ve öğrenme sürecinde yapılan tartışmalar yapılandırmacı yaklaşım için önemlidir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri sonucu öğrenmeleri daha da anlamlı hale gelmektedir. Öğrenciler süreç içinde arkadaşları ve öğretmenleri ile tartışarak, paylaşımlarda bulunur ve böylelikle yeni ve anlamlı bilgiler elde ederler (Özgen, 2012: 32).

Şirin'e (2008: 199) göre, yapılandırmacı yaklaşım hem eğitim, öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli ilkesi, "insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir." Yapılandırmacılık eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler oluşturma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin zihinlerinde meydana gelen bir süreçtir. Bu yaklaşımda öğrenme bireyde gerçekleşmeden önce öğrenilecek konuya ilişkin ön bilgilerin bireylerde bulundurulması ön planda tutulur ve yeni bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenme zihinde yapılandırılır (Yaşar, 1998: 78).

Eğitime yeni bir soluk kazandıran yapılandırmacı yaklaşım, süreçten sonuca kadar ve öğrenme ortamının özelliklerine değin farklı görüşler ortaya atarak bu görüşlerin etkililiğini savunmuş, eğitimin eskiye nazaran daha yeni ve başka yöntemlere ihtiyaç duyduğunu dile getirmektedir (Tezci ve Gürol, 2003: 2). Özellikle eğitim-öğretimin uygulama boyutunda ele alındığında, eğitime kendine özgü eğitim uygulamaları kazandıran yapılandırmacı yaklaşım eğitim sürecini tekdüzelikten çıkararak eğitimi daha eğlenceli hale dönüştürmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sürecinin sıkıcılığını gidererek ve öğrencileri eskiye nazaran daha fazla sürece

dâhil ederek, onlara kendi öğrenmeleri adına görev ve sorumluluklar vermektir. Bireylere görev ve sorumluluk verildiğinde, bireyler sürecin bir parçası haline gelerek eğitimin bir parçası haline gelirler. Eğitim denilen kavram hayatın bir bölümü değil aksine hayatın bütünü temsil etmektedir. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımın en büyük amacı eğitimi gerek süreç gerek de sistem olarak hayattan soyutlamak değil eğitimin hayatla bir bütün olduğunu gözler önüne sermektir. Eğitim günlük hayatla bir bütün olduğundan öğrencilere eğitim süreci boyunca verilen problemler ya yaşamın içinden seçilerek verilir ya da yaşamla ilişkilendirilerek ele alınır. Böylece birey için öğrenme daha da güçlendirilerek anlamlı hale gelir (Şimşek, 2004: 117 Erdem ve Demirel, 2002: 83; Koç, 2002: 12). Bireylere öğrenme adına birçok yenilik sunan yapılandırmacı yaklaşım, değerlendirme açısından da eğitime yenilikler kazandırmakta ve bireylerin başarılarının değerlendirmenin sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı olması gerektiğinin de vurgusunu yapmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmede kavramları öğrenme ve oluşturma öğrencilerin sorumluluğundadır. Bu yaklaşımdaki bir başka amaç ise eğitimcilerin, öğrencilerin bakış açılarını değiştirerek çok yönlü düşüncelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğrencilere daha önceden araştırma yapmaları için bir konu verilir ve öğrencilerin bu konu üzerinde fikir sahibi olmaları istenilir. Bunun üzerine ise öğrenciler belirlenen konu üzerinde fikir yürütür, bakış açılarını değiştirir ve haliyle konunun anlam yönü giderek derinleştirilir (Güneş, 2010: 7). Öğrenciye öğrenme süreçlerinde kendi anlam süreçlerini oluşturmaları için hareket alanı sağlanmış olur. Yapılandırmacı yaklaşım diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında öğrencilerin bu yaklaşımda kendilerini daha özgür hissettikleri görülmektedir (Özden, 2014: 59).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, sadece davranışlarda bulunan pasif varlıklar değildir aksine aktif olarak eğitim sürecinin direk merkezinde yer almaktadırlar. Saban (2002: 166), İnsan zihni boş bir levha gibi çalışmaz, bilgiler direk depolanmaz, insan zihninin bilgileri depolaması için bilgileri özümsemesi gerekmektedir. Yapılandırmacılık bireylerin aktif olmaları gerektiğini belirtir ve onları öğrenme sürecinin merkezine alır. Bu kuram bireysel farklılıkları dikkate alarak bireylerin yaşantılarının da farklı olabileceğine değinmekte ve bireylerin bilgiyi yapılandırmalarının farklı olduğunu vurgulamaktadır. (Ergün, 2004: 123). Yapılandırmacı yaklaşımdan sonra hem öğretmenler hem de sistem artık öğrencilerin ne öğrendiklerinden çok nasıl öğrendikleri ile ilgilenmekte ve bireylerin ihtiyaçlarına

çözüm sağlayıcı alternatifler sunmaya çalışmaktadırlar. Bu yaklaşım öğretmenleri bilgiyi hazır veren aktif konumdan rehber konumuna getirerek öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi öğretip yapılandırması için rehberlik yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Deryakulu (2000: 60), Kavramların anlamları öğrencilerden bağımsız olarak düşünülemez ve dünyayı anlamlandıran bireylerin kendileridir. Yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi anlamlandırmada bireyi merkeze almaktadır. Yapılandırmacılığa göre öğrenme bir süreçte bu süreci öğrenen kendine özgü yollarla yaşmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte;

- ✓ Öğrenen dış dünyadan soyutlanmayarak, çevredeki uyarıcılarla aktif bir ilişki içerisinde olarak davranışlarının kontrolcüsüdür.
- ✓ Öğrenen kendi öğrenmesinden sorumlu ve verileni doğrudan pasif bir şekilde alan değil, onu yapılandıran anlamını keşfedendir.
- ✓ Öğrenen ona sunulan bilgileri seçme kabiliyetine sahiptir.
- ✓ Öğrenen kendisine kazandırılması amaçlanan herhangi bir kavram ya da ilkenin anlamını bulmak zorundadır (Fidan, 1996: 66).

Öğretmenler eğitim-öğretim sisteminin önemli etkenlerindedir. Çünkü uygulanması kararlaştırılan kuramın eğitim süreçlerinde uygulayıcısı ve sınıfı o ruha bürüyen kişi yine öğretmenlerin kendileridir. Eğitim-öğretim döneminde öğretmenler öğrencilerle baş başa kalmaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenler eğitimde merkez olma durumunu terk edip öğrencileri merkeze koymuşlardır. Fakat bu öğretmenlerin eğitimdeki ve sınıftaki işlevselliğinin azımsanacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenler bu süreçte rehber rolündedirler. Öğretmenler öğrencileri süreçte düşünceleriyle ve davranışlarıyla etkileyebilmektedirler. Bu yaklaşımda öğrenciler artık edilgen birer varlık değildir ve öğrenmeyi yöneten etken unsurlara dönüşmektedirler. Böylelikle öğrencilere fazlaca sorumluluk gelmiş, öğretmenlerin ise sorumluluk alanı daralmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklerin hakimi olan ve ilkelerini benimseyen bir öğretmen yapılandırmacı ekolün başarısından faydalanabilir. Bu yaklaşım öğretmenlerin tutumlarına bağlı olarak gerçekleşen bir eylemdir (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005: 55; Yaşar, 1998: 72).

Değerlendirme açısından bugüne kadar ortaya atılan eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, en etkili ve yeterli sonuçları ortaya koyan değerlendirmenin yapılandırmacı yaklaşımda ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılandırmacılıktan önce yaygın kullanılan bir başka kuram olan geleneksel yaklaşım bu açıdan ele alındığında, geleneksel yaklaşımın değerlendirme adına yeterli sonuçlar ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Geleneksel yaklaşımda sadece sonuç ve ürün değerlendirilmesi yapılıyorken, yapılandırmacı yaklaşım ise süreç değerlendirmesinin önemini vurgulayarak, bireylerin süreç içindeki tutumlarının ve çalışmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencileri ve çalışmalarını değerlendirme adına hem süreç hem de sonuç olarak eğitime yeni metotlar kazandırdığı söylenebilir (Yaşar, 1998: 71; Can, 2004: 76).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin eğitimdeki konumunu değiştirerek, öğrencilerin bilgilerin aktarıldığı bir obje olmadıklarını kabul ederek, onların aktif araştıran sorgulayan ve süreç içinde önemli konumda olduklarını vurgular (Can, 2004: 76). Kısacası bu ekol eğitim için güzel işler yapmayı ve güzel, başarılı sonuçlar ortaya koyan kendine has yöntem ve teknikler geliştiren, geliştirdiği yöntem ve tekniklerin de bireylere, konulara, ortama, sürece göre değişkenlik göstermesi gerektiğini vurgulayan yenilikçiliği ilke edinen bir eğitim yaklaşımıdır.

2.1.2.1.Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Öğrenme

Öğrenme belirli bir süreç içinde davranışlarda meydana gelen nispeten kalıcı davranışlardır. Öğrenme olumlu anlamda olduğu gibi olumsuz yönde de gerçekleşebilir. Yani bireylerdeki gerçekleşen tüm öğrenmelerin olumlu yönde olduğu söylenemez. Öğrenme kavramının farklı olmak üzere fazlaca etkisi olduğundan söz edilebilir (Acat, 2010: 33; Yıldırım, 2003: 7-14). Öğrenme ve eğitim birbirlerine yakın gözükseler de aynı şeyler değildir. Öğrenme işi süreçte olumlu ya da olumsuz sonuçlanabilmekte ancak eğitimde böyle bir şey söz konusu olamamaktadır. Bu yönüyle eğitimi ele alacak olursak eğitimin amacı; toplumun istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak olumlu yönde bireyler yetiştirmektir. Eğitimden beklenen istek ve ihtiyaçlar toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Öğrenme süreçlerinde bireylerin anlamlar oluşturmalarıdır (Akpınar,2010: 17). Yani öğrenme dediğimiz kavram sistematik ve planlı bir çaba gerektirir. Yapılandırmacı yaklaşıma

göre öğrenme nedir diye bakılacak olursa, anlamların etkileşimlerle yeniden oluşturulması sürecidir denilebilir. Fakat bu süreç daha önce de belirttiğimiz gibi değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum yapılandırmacılığın türlerine göre değişiklikler göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılara göre bu süreç bilişsel ağırlıklı olurken, sosyal yapılandırmacılığa göre çevre ve kültür ile ilişkinin merkeze konulması esas kabul edilirken radikal yapılandırmacılıkta ise süreci oldukça bireyselleştirerek dışsal gerçekleri reddederek öğrenmenin bizzat birey tarafından bireysel olarak gerçekleştiği ifade edilmektedir. Yapılandırmacılığın üç büyük türü de öğrenmenin bireyde farklı oluşumlarla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ama genel olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre dünyada var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmek değil bireyin etkileşimi sonucu, birey tarafından yapılandırılması ifade eder. Öğrenme artık bu ekole göre öğrencilerin kontrolü ve sorumluluğuna bırakılarak, bilgi edinmek ve öğrenmek için içsel çaba harcamaları gerekmektedir (Erdoğan ve Tuncel, 2008: 92; Bircan ve Gökbulut, 2014: 50). Karadağ ve Korkmaz (2007: 70), bilgi; geleneksel yaklaşımda olduğu gibi öğrencilere doğrudan sunulmamakta, gerekli öğrenme ortamlarının düzenlenerek bilginin öğrenciler tarafından anlamlandırılarak ve bilişsel olarak yapılandırılarak bireylerin kendilerinin bilgilere ulaşmaları sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda her şey öğrenciye bağlı olduğundan öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin derse katılımları desteklenmeli ve onları süreç boyunca motive etmek gerekmektedir. Öğretmenlerin görevi bilgileri doğrudan öğrencilere aktarmak değil, onların hem sürece katılımını sağlamak hem de süreçte aktif bir şekilde etkileşim kurmalarını gerçekleştirmektir. Öğrenme denilen kavram öğrencilerin iş yükündedir. Öğretmenler ise öğrencilerin öğrenmeleri için uygun ortamı onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesini sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşım ile kıyasladığımızda, öğretmenler ve öğrencilerin konularının değişmesiyle öğrenmenin öğrencilerin bu konudaki istek ve becerilerine bırakıldığı görülmektedir (Taşpınar, 2017: 95; Karatay, 2010: 175).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bir süreç olarak ele alındığında, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Zaten yapılandırmacı yaklaşım bu açıdan geleneksel yaklaşımın öğrenmedeki görev dağılımının yanlış bir biçimde yaptığı konusunda gelenekselci anlayışı eleştirmiştir. Öğrenme süreci sade bir şekilde değil öğrencilerin

zihinlerine sorular getirerek, öğrencilerin bu sorulara yanıt aramaları desteklenerek devam ettirilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci ele alındığında, öğrencileri süreç içinde pasifleştirmek yerine onları aktifleştirerek, sorgulamaya, eleştirmeye ve araştırmaya iterek onların bilgiye ulaşmaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu şekilde kazandıkları bilgiyi kolaylıkla unutmazlar ve böyle gerçekleşen öğrenme de onlar için daha da anlamlı hale gelmiş olur (Çolak ve Yabaş, 2017: 98; Güneş, 2010: 7). Öğrencileri merkeze alan bu yaklaşım, öğrencilerin düşüncelerine de değer vermektedir. Öğrenciler bu sebeple dile getirdikleri fikirleri sebebiyle aşağılanmamakta ve bu korkuyu yaşamamaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda kendini özgür ve sürecin bir parçası hisseden öğrenciler; süreç içerisinde düşüncelerini kolaylıkla ve çekinmeden ifade edeceklerinden öğrenmeyi kendi adlarına daha etkin kılmaktadırlar. Düşüncelerini sürece kolaylıkla yansıtan bireyler, daha önceden öğrendikleri yanlışlıkları da açığa çıkararak ve yanlışlarını düzeltme fırsatı bulmaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, yeni bilgilerin sarmal olarak eski öğrenilenlerin üzerine inşa edilerek gerçekleştirilmesiyle oluşur. Bu anlamda daha önce gerçekleşen yanlış öğrenmelerin giderilmesi bilgilerin inşası için daha sağlıklı olacaktır (Küçük, 2015: 27; Çeliköz ve Erişen 2017: 290). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde tek bir yöntem ya da stratejiye bağlı kalınmayarak süreç içinde birbirinden farklı ve öğrencilerin seviyelerine göre uygun strateji ve yöntemler kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin etkinliği açısından öğretmenlere süreç içinde birden fazla yöntem ve teknik kullanmalarını önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrencinin zihin yapıları farklı olduğu için öğretmenlerin “öğrenciye görelilik” ilkesi üzerinden yol almalarını daha doğru bulmaktadır. “Her çocuk özeldir ve farklı düşünebilir” bu yüzden her bireyin de öğrenme algısı ve hızı aynı olmayabilir. Öğretmenler kullanacakları yöntem ve teknikleri, sınıflardaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerine uygun ve onların öğrenmelerine daha iyi hizmet edecekleri şekilde seçmeleri gerekmektedir. Kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencilerin düzeylerine hitap edecek tarzda ve onlar tarafından açık, anlaşılır olması önemlidir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan yöntemler yine öğrenci merkezli olarak, öğrencileri düşünmeye yöneltmiş olmalıdır. Yani kullanılan yöntem ve teknikler öğrenciyi öğrenmeye motive edici olmalıdır (Uzunoğlu Yeğül, 2013: 22; Gömleksiz, 2005: 350).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecinde fazlalıkla tercih edilen eğitim stratejileri; işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenmedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri merkeze alarak onları düşünmeye sevk etmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırmacılık kuramının daha çok sosyal yapılandırmacılık türünde karşılaştığımız ve çevre ile iletişimi vurgulayan ekolü, işbirliğine önem vermiş ve işbirliğini, karşılıklı etkileşimi ve paylaşımı eğitimle harmanlamıştır. Yapılandırmacı öğrenme türlerinden olan sosyal yapılandırmacılıkta, işbirliği daha çok temele almakta ve öğrencilerin çevreleri ile etkileşimli olması gerektiğini daha çok vurgulamaktadır (Koç ve Demirel, 2004: 178; Aykaç, 2005: 64; Duman, 2007: 321). Öğrenciler işbirliğiyle birlikte anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecekler ve akranlarıyla bir şeyler keşfedip üreteceklerdir. Bunun dışında öğrencileri günlük yaşamdan kopuk olmayan problemlerle yüz yüze bırakarak, onların problem çözebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğrenciler düşünüyor ve yaratıcılık becerileri gelişmiş oluyor. Proje tabanlı öğrenmede de diğer yöntemlerde olduğu gibi yine öğrenci aktif durumda ve araştırmaya, bir şeyler geliştirmeye odaklanarak öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Açıkgöz, 1992: 3; Güven, 2007: 241).

2.1.2.2.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme Ortamı

Eğitimin en önemli etkenlerinden birisi de öğrenme ortamlarıdır. Öğretmen ve öğrencilerin programda yer alan görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, öğrenme ortamlarının etkililiğine bağlıdır. Öğrenme ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması, öğrencilerin daha aktif bir süreç yaşayacakları anlama gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ortamları, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek şekilde tasarlanmalıdır (Kurtde de Fidan, 2010: 46). Yapılandırmacı eğitim ve geleneksel eğitim bireylerin öğrenme ortamları açısından karşılaştırıldığında yapılandırmacı yaklaşımın yaratıcılık ve aktiflik yönü ile daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun yapılandırılan eğitim ortamlarında öğrencilerin hem daha fazla etkileşimde buldukları hem de daha zengin bir yaşantı geçirdikleri görülmektedir. Yaşar'a (1998: 74) göre, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme ortamları bakımından daha başarılı olmakla beraber ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamları

hakkında geliştirdiği fikirler öğrenme sürecinin aktifliği için önemli görölmektedir. Birçok eğitimciye göre öğrenme ortamları bu açıdan ele alındığında eğitim ortamlarının, eğitimin gidişatını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceği düşüncesine sahip oldukları görölmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bu konuya ağırlık vererek öğrenme ortamlarının geleneksel yaklaşımdaki gibi bağımsız olmasına karşı çıkarak bu ortamların yapılandırılmasına özellikle de amaçlara uygun bir şekilde yapılandırılmasına önem vermektedir. (Ocak ve Tavlı, 2010: 51; Demirel, 2006: 234).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılandırılmış ortamda eğitim alan öğrenciler, hem önceki öğrenmelerini gözden geçirmekte hem de geçerliliğini yitirmiş bilgiler yerine yenisini geçirmekteler. Bu sebeple de oluşturulan ortamda öğrenciler kendilerini rahat hissedebilmeli ve duygu düşüncelerini de rahatça ifade edebilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ortamda öncelikle öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olunur daha sonra ise varsa yanlış öğrenmeleri, açığa çıkarılıp yanlış öğrenmeler giderilerek olumlu sonuçlara ulaşılır. Öğrenciler yeni öğrendiklerini eski öğrendiklerinin üzerine inşa ederek ilerledikleri için yanlış öğrenmeler üzerine inşa edilen öğrenmeler anlamlı öğrenmeyi engellemektedir. Bu şekilde gerçekleşen öğrenme ise doğru bir amaca hizmet edemez. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencilere öğrenme ortamının hazırlanması gerektiğini vurgularken, bu gibi konulara da dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çubukçu ve Girmen 2008: 38; Özel ve Bayındır, 2010: 13).

Yapılandırmacı öğrenme ortamındaki süreçte, geleneksel yaklaşıma nispeten öğrenci öğretmenden daha aktif ve daha çok merkeze oturtulmaktadır. Bu düşünce sadece teoride değil yapılandırmacılığın uygulama boyutunda da dikkat edilen önemli bir noktadır. Çünkü bu süreçte öğrencilerin daha aktif olmaları gerektiğinin altını çizen bu ekölü savunanlar bireyleri hem özgürleştirilerek hem de onlara sorumluluklar yükletilerek sürecin daha da etkili olacağı inancında hemfikirdirler (Ocak ve Tavlı, 2010: 51).

Bu ortamda öğrencilerin ön bilgileri hem süreç için hem de ortam için önemli rol oynamaktadır. İşte bu sebeple öğrenme ortamları özel olarak hazırlanmakta ve düzenlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan sınıfların, bilgiyi öğrencilerin kolaylıkla yapılandırabilmelerine imkân sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Akkaya, 2010: 27). Bu ortamda öğrenci görüşleri

öğretmen için oldukça önemlidir. Hazırlanan ve düzenlenen öğrenme ortamının faydası eğitim adına ele alındığında, en büyük getirisi süreçte aktif sorumluluklar alan öğrencilere olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı ele alan çalışmalara bakıldığında, öğrenme ortamının titizlikle oluşturulması konusunun birçok çalışmada önemle üzerinde durulan nokta olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamı bireylerin bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayan her türlü öğrenme çevresini kapsayan bir ortamdır. (Fer ve Cırık, 2007: 286), Literatürde yapılan çalışmalar, öğrenme ortamının önemini ortaya koyarak, bu konunun çok geniş bir yelpaze olduğunu ifade etmekte ve hazırlanan ortamların öğrenciler için bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayan kapsamı geniş bir etken olduğu görülmektedir.

Karadağ ve Korkmaz (2007: 71), eğitim ortamları yapılandırmacı yaklaşıma göre sadece bilgilerin aktarıldığı yer değildir. Yapılandırmacı yaklaşımdan önce yaygın olarak kullanılan geleneksel yaklaşım maalesef öğrenme ortamını ikinci plana atarak sadece bilginin aktarıldığı bir ortam olarak görmüş ve bu ortama gereken değeri vermemiştir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda etkinlikler ön planda tutularak, öğrenmeler zenginleştirilmiş ve teknolojik olarak donatılmış çevrede, öğrencilerin kendi etkinlikleriyle öğrenmelerinin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri düşünmeye sevk etmekte ve onların sorun çözme becerilerini günlük hayata yansıtılabilmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencileri düşünmeye sevk etmenin ve onların öğrendiklerini günlük hayata yansıtılmalarının yolu, zenginleştirilmiş ve uyarıcılık düzeyi yetkin olan bir ortamdan geçmektedir (Güneş ve Asan, 2005: 107).

Yapılandırmacı yaklaşımda savunulan öğrenme ortamı sadece cansız etkenlerle sınırlı kalmamaktadır. Öğretmenlerin süreç içinde sergiledikleri tutumlar ve yaptıkları etkinlikler kadar, öğrencilerin süreç boyunca kendi öğrenmeleri adına almış oldukları sorumluluklar, göstermiş oldukları çabalar da önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın akademik başarısı da bu noktalardan geçmektedir (İşman, 2002: 15).

Yapılandırmacı yaklaşımda her ne kadar öğretmen ve öğrencilerin ayrı görevleri olsa da içerik olarak daha derine inildiğinde sürecin sadece görevlerden ibaret olmadığı kavranarak sürecin temelinde büyük bir işbirliğinin ön planda olduğu anlaşılacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrenciler iş birliği ve fikir alışverişi içindedir. Süreç öğretmen ve öğrencilerin işbirliğiyle daha da

etkinleştirilerek öğrenmeler daha da anlamlı hale getirilmeye çalışılmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008: 113). Tüm bunlar göz önüne alındığında, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin geleneksel yaklaşımdaki gibi pasif değil aksine aktif olduğu ve öğretmenlerle öğrencilerin birlikteliği görülecektir. Bu birliktelikle öğrenme ortamı ortak olarak tasarlanıp, planlar verimlilik açısından değerlendirilip öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamlarının oluşturulması adına çalışmalar yapılır. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşıma nazaran daha aktif oldukları ve yönlendiricilik yaptıkları gözlenmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 521– 522).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler;

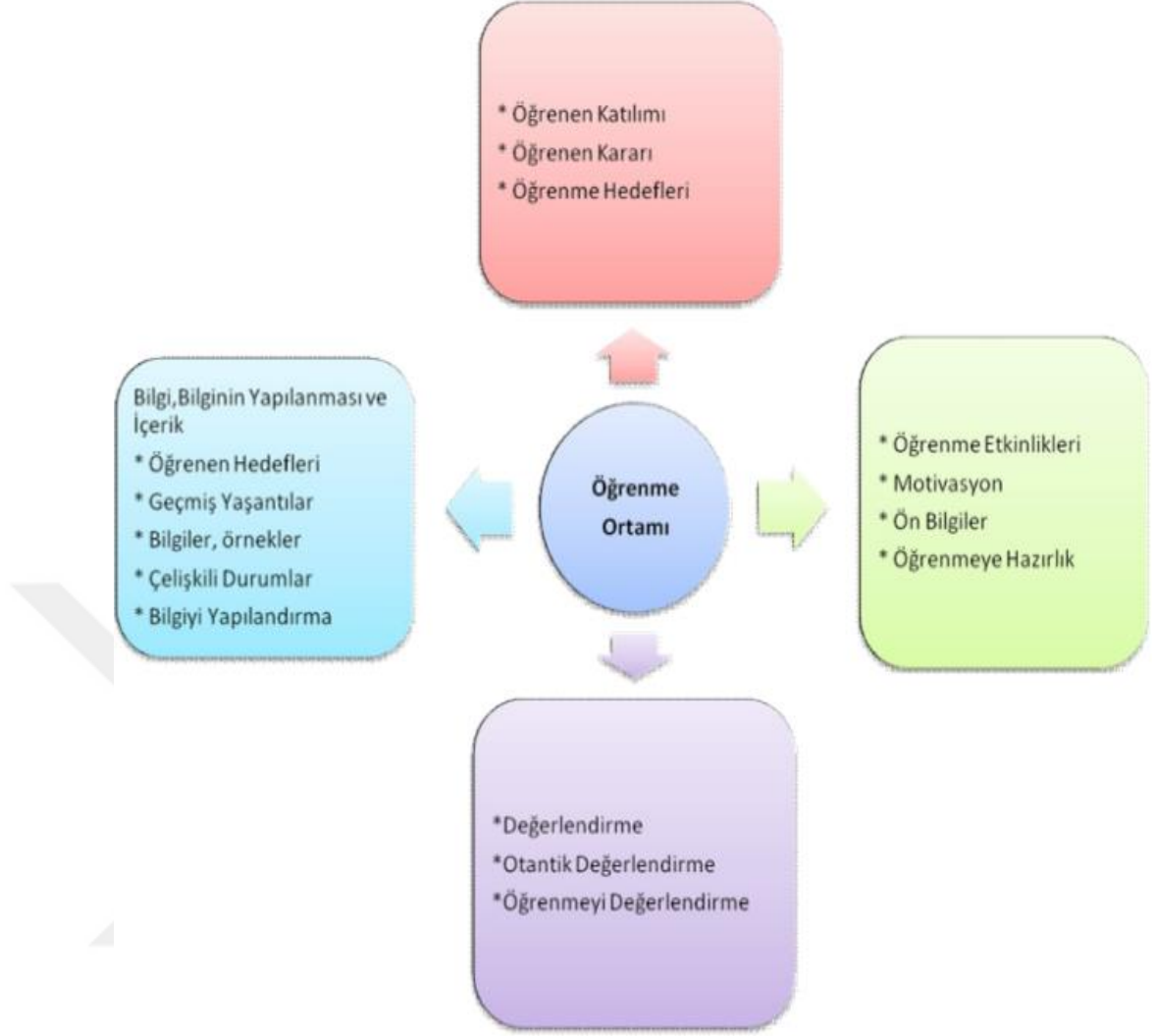
- Öğrencilere, yakın çevreleriyle ve kendileriyle ilişkilendirebilecekleri sorunlar yaratmak,
- Öğrencilerin her birinin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek düşüncelerini ortaya çıkarmak ve doğru bir şekilde değerlendirmek,
- Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırarak ve kavramları üst üste inşa ederek gerçekleştirmek,
- Öğrenmeyi, öğrenme süreci içinde süreç ile birlikte değerlendirmek (Brooks ve Brooks, 1993: 20).

Yukarıdaki ilkelere bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri aktif olarak kabul etmekte ve onları yakın çevreleriyle ve kendileriyle ilgili sorunlarla yüzleştirerek öğrencilere sorumluluk vermektedir. Öğrenciler sorunlarla karşılaştıkları vakit ister istemez sürece aktif bir şekilde dâhil olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım özellikle de öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma adına onların birbirlerinden bağımsız ve farklı düşünce yapılarına sahip olabileceklerini kabul ederek değerlendirilmelerini bu bakış açısıyla yapmaktadır (Şaşan, 2002: 52). Yapılandırmacı yaklaşımdan daha önce tercih edilen davranışçı yaklaşımda ise böyle bir durum kabul edilmemekte ve öğrenciler bilgilerin aktarıldığı nesne olarak ele alınmaktaydı. Bu bakımdan yapılandırmacı ekol öğrencileri davranışçılığa göre hem düşünce hem de kişilik yapısı olarak daha insancıl bir şekilde ele almaktadır. Öğrenme bir inşa süresi olarak kabul edilmektedir ve bu sürecin de sorumluları başta öğrenenlerin kendileridir. Ancak öğrenciler

öğrenmeyi gerçekleştirirken temel kavramları merkeze alarak bilgiyi üst üste inşa ederler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini sadece sonuç değerlendirilmesi ile değil, sürecin de değerlendirilmesi ile de yapılmalıdır (Güneş, 2010: 6; Perkins, 1999: 8).

Bu yaklaşımda çocuklar sorunlu olaylarla baş başa bırakılarak onların sorunlara kendilerine has çözüm bulmaları istenilir. Öğrenciler sorunlara çözüm bulmaları konusunda güdülendirilir. Yapılandırmacı yaklaşımda herhangi bir problemde öğretmenler değil öğrenciler ön plandır. Küçükavşar (2010: 27), yapılandırmacı yaklaşımda içeriğin farklı bir şekilde yapılandırılması konular bütünleştirilmesiyle gerçekleşir. Öğrencilerin fikirleri önemlidir. Öğrencilerin ne hissettikleri kesinlikle dinlenilir ve bakış açıları değerlendirilerek sorgulanır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye sevk etmesi için onlara soru sormaları gerekmektedir. Öğrenciler düşünmede, düşündüklerini savunmada ve düşündüklerini paylaşmada sorumluluk sahibidir. Kısacası yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenciler kendilerine karşı sorumlu hale gelmişlerdir (Chen, 2003: 21; Çınar ve diğerleri, 2006: 51–52).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı farklı öğelerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Birbiri ile ilişki halinde olan öğeleri dört farklı şekilde sınıflandırabiliriz. Bu sınıflandırma şekil 1’de verilmiştir;



Şekil 1: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Öğelerinin Birbiri ile İlişkisi

Şekil 1 göz önüne alındığında öğrenme ortamının yalnız başına anlamsız olduğu, oklarla gösterilen öğelerin ise öğrenme ortamı için birer etken olduğu ifade edilmektedir. Öğrenme ortamı yapılandırılırken öğrencilerin önbilgileri de dikkate alınarak çeşitli etkinlikler eşliğinde öğrencileri motive etmek gerekmektedir. Eğer öğrenme ortamı oluşturulurken tablodaki tüm etkenler dikkatle göz önüne alınırsa ortam daha etkin hale gelecektir.

2.1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmen-Öğrenci

Öğretmenler bir ülkedeki eğitim sistemi ile öğrenci arasındaki en büyük köprüdür. Çünkü öğretmenler eğitim sisteminin gerektirdiği şekilde var olan imkânlarla bireyleri toplumun ihtiyacı ve istekleri doğrultusunda hazırlar.

Öğretmenler bireylerin eğitimi adına önem arz etmektedir (Harmandar, 2004: 20). Öğretmenlerin hangi anlayıştan etkilendikleri ve hangi anlayışla ilgili bir zihinsel yapı oluşturdukları, onların ileride nasıl bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturacakları ve sınıfta nasıl bir rol üstlenecekleri konusunda belirleyicidir (Pajares, 1992: 310). Ancak öğretmenlerin hem toplumun hem de kendi faydaları için her zaman yeniliklere açık ve gelişime istekli durumda olması gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz zaman aralığında teknoloji her geçen gün gelişmekte ve öğretmenlerin de daha verimli olabilmeleri için bu gelişmeyi daha yakından takip etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir başka temel unsur da hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme felsefesini kendilerine birincil ilke edinmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenmeyi öğrenen ve öğrenmeyi, araştırmayı kendilerine ilke edinen öğretmenler bu yönlerinden dolayı daha sağlam bireyler yetiştirerek eğitim adına içinde buldukları toplum için önemli işler başarmış olacaklardır (Koç ve Demirel, 2004: 176; Yurdakul, 2011: 40)

Yapılandırmacı yaklaşım esasında geleneksel yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki yaklaşım ele alındığında geleneksel yaklaşım daha çok öğrencilere doğrudan bilgi aktarımı ile temellendirilmişken, yapılandırmacı yaklaşımda durum tam tersine, öğrencileri pasif durumdan çıkararak öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarımını onaylamamaktadır. Bu nedenle, geleneksel eğitim ortamlarında, öğretmenler tüm öğrencilerden aynı beceri merkezli öğrenme çıktıları beklerken, yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerden gelen farklı düşünce, bilgi ve yaşantılara açıktırlar. (Duru, 2014: 19) Yapılandırmacı yaklaşım her ne kadar öğrenciyi aktifleştirip öğretmeni pasifleştirse de öğretmenin süreçteki önemini asla inkâr etmemekte, öğretmenleri sürecin ögesi olarak önemini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlere yine önemli sorumluluklar yüklemekte ve onları süreçte rehber konumuna taşımaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 246; Boğar, 2010; 27).

Lortoğlu (2008: 32), öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmamaları gerektiğini ifade etmekte, öğretmenlerin sadece öğrencilere hedeflerine varabilmeleri için yol göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini tanıma konusunda onlara yardımcı olarak onlarda mevcut olan potansiyeli ortaya çıkarmalarına yönelik çalışmalara rehberlik yapmaları gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, görevini iyi yapan öğretmenler, öğrencilere

yaptıkları doğru rehberlikle beraber bireylerde gerçekleşen yeni öğrenmeler daha anlamlı olarak öğrenilmekte, öğrenciler de zihinlerinde yeni edindikleri bu bilgileri daha iyi yapılandırmaktadırlar (Kaya, 2007: 232-234; Akpınar, 2010: 18).

Geleneksel yaklaşımda kalıplaşmış bir şekilde devam eden öğrencilerin pasif birer öğrenen olduğu düşüncesi geçerliliğini yitirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım tamamen “öğrencilerin pasif birer öğrenen olduğu” anlayışını yermekte ve öğrencilerin öğrenmede pasif olmadıklarını, öğretmenlerin bilgiyi aktaran kişiler olmadıklarını, tam aksine öğretmenlerin çocuklarla birlikte öğrenenler olduklarını vurgulamaktadır (Eskici ve Özen, 2013: 76). Öte yandan alan yazınındaki bazı araştırmalar, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının hem öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde, hem de öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri ve inançları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmen adaylarının iyi yapılandırılmış böyle programlarda geleneksel eğitim anlayışından daha demokratik ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına yöneldiklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada daha başarılı olduklarını vurgulamaktadırlar (Fasko ve Grubb, 1997: 163; Hollingsworth, 1989: 165; Lauriala, 1997: 270-271; Black ve Ammon, 1992: 325; O’Loughlin, 1992: 338; McCombs, 2001: 185). Bu durumda bize gösteriyor ki yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler ve öğrenciler aynı süreçte karşılıklı olarak öğrenenler durumundadırlar. Yani öğretmenler öğrencilere rehberlik ederken aynı zamanda süreç içerisinde yeni bilgiler de edinmektedirler. (Çın, 2013: 29).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sadece müfredata bağlı kalmazlar müfredatın yanı sıra günlük yaşantılarından da bilgiler edinirler. Öğrenciler müfredat dışında günlük yaşantılarından da bilgiler öğrenirlerken öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerle karşı karşıya getirmelidir. Öğrencilere günlük yaşamdan örnekler veren ve öğrettikleri yeni bilgileri günlük hayatla ilişkilendiren öğretmenler, bireyleri en iyi şekilde günlük yaşama hazırlar ve onların mücadele ruhlarını geliştirirler. Unutulmamalıdır ki tüm yapılandırmacı kuramlar öğrenmeyi, deneyimler sonucu anlam oluşturma ve bu anlamın içselleştirilmesi süreci olarak görürler ve bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını savunurlar (Fosnot ve Perry, 2005: 12; Richardson, 1997: 250; Garrison, 1997: 546; Vygotsky, 1978: 87). Günlük yaşamdan problemlerle karşı karşıya getirilen öğrenciler, sorunlara karşı daha çözücü, yaratıcı ve daha akılsel olurlar. Çünkü hayatın karmaşasından uzaklaştırılmış bireyler aynı

zamanda yaratıcılıktan ve yapıcılıktan da uzaklaşmaktadır. İşte bu sebeple yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenlerin öğrencilere bu konularda rehberlik etmesi önem taşımaktadır. Böylelikle öğrenciler gerçek yaşamdan soyutlanmış değil, tam tersine hayata hazır hale gelir (Bostan, 2018: 29; Ocak ve Didin, 2018: 4).

Yaşar (1998: 70), yapılandırmacı yaklaşımda çalışma gruplarının önemli bir yerinin olduğunu vurgular. Yapılandırmacı yaklaşımda çalışma grupları öğretmenlerin rehberliğinde oluşturularak, öğrencilerin akranlarıyla işbirliği içinde öğrenmelerine imkan verilmelidir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği içinde olmaları, öğrencilere paylaşım becerisini kazandıracaktır. Öğrenme sürecinde oluşturulan gruplar öğretmen rehberliğinde etkin hale getirilir. Öğretmenler bu grupları dolaşarak eksiklikleri olan öğrencilere yardımcı ve süreçte öğrencilerin takım ruhunu geliştirmelerine yardımcı olurlar. Hatta gerekirse öğretmenler gerekli durumlarda bu grupların da bir parçası haline gelebilirler (Selek, 2013: 38).

Öğrenci ve öğretmenler sınıf içi uygulamalar açısından ele alınacak olursa, geleneksel yaklaşıma kıyasla pek fazla farkın olduğu da görülecektir. Yapılandırmacı yaklaşımın öncesinde kullanılan geleneksel yaklaşımda öğrenciler oldukça pasif ve fazla söz hakkına sahip değillerdi. Sorumluluk anlamında yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen ve öğrencilere yeni görevler getirmekte, öğrenmeler öğrencilerin isteklerine bırakılmaktadır. Eğitim sürecinde öğretme sorumluluğu öğrenciler ile paylaştırıldığından, süreç içerisinde öğretmenlerin iş yükü azalmakta ve bireylerin ise sorumlulukları artmaktadır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005: 51).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenler ve öğretmen adaylarından bilgiyi veren kişi yerine öğrenmeyi öğreten kişi olmalarını beklemektedir. Bu bakımdan geleneksel yaklaşım ile karşılaştırıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın en büyük engeli; süreçle ilgilenmesi ve öğrencilerin ne öğrendiklerinden çok nasıl öğrendiklerini dikkate almasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın dikkat ettiği hususlardan biri de bireylerin nasıl öğrenebildikleridir. Bundan dolayı öğretmenlerin ders sürecinde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Ders sürecini farklı yöntem ve tekniklerle devam ettirmek öğretmenlerin vicdani sorumluluğuna bırakılmıştır. Ders sürecini yöntem ve teknik bakımından zengin devam ettirebilen öğretmenlerin sorumluluğunda olan öğrenciler öğrenmelerini daha da sağlamlaştırırlar (Kerimgil Çelik ve Gürol, 2015: 27-28; Güneş, 2016: 1491).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımdaki görev ve sorumluluklarını Erdem (2001: 16), şu şekilde açıklamıştır;

- Öğretmenler öğrenci katılımını önemser, öğrencileri sürece katılmaları konusunda teşvik ederler.
- Öğretmenler süreci planlarken, öğrencileri merkeze alarak öğrencilerin ilgilerini ihtiyaçları ve bakış açılarını önemserler.
- Öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerini daha güçlü hale getirmeye çalışmalı ve sosyalleşmelerine olanak sağlamalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri önceden öğrendikleri bilgileriyle ilişkilendirmelerine rehberlik etmelidirler.
- Öğretmenler öğrencilere günlük yaşamdan problemler oluşturarak, öğrencileri düşünmeye güdülendirmelidirler.
- Öğretmenler eğitim sürecini planlarken öğrencilerin, hem eski öğrenmelerini tekrar etmelerine hem de yeni öğrenmelerini eski öğrenmelerinin üzerine inşa etmelerine rehberlik yapmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öncelikle kendilerini daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri gerekmektedir. Kendilerini ifade etmekte zorluk yaşamayan bireyler, kendi istek ve ihtiyaçlarının da farkında olurlar ve bunu doğru bir şekilde dile getirebilirler. İşte bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımın bir diğer önemli amacı da öğrencileri iletişim konusunda daha güçlü ve cesaretli bir seviyeye getirmektir. Bu amaçla öğrencileri sosyalleştirmek adına öğretmenler sınıf içerisinde farklı ve yararlı etkinlikler hazırlayarak, süreci yönlendirmelidirler. Böylelikle de sosyalleşen öğrenciler hem kendilerinin hem de isteklerinin farkında olarak, kendilerini ifade etmede de daha cesaretli hale gelmiş olurlar (Babadoğan, 2003: 135).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yeni bilgilerin eski öğrenilenlerin üzerine inşa edilmesiyle yapılandırılmış olmaktadır. Bu anlamda öğrenmenin öğrenci tarafından inşası ele alındığında süreçte sadece eski öğrenilmiş bilgiler değil, öğrencilerin yaşantıları da önemli rol oynamaktadır. Yeni öğrenmelerde öğrencilerin yaşantılarının öneminden dolayı eğitimin günlük hayattan soyut bir süreç olmadığı vurgulanmalı ve bu öğrencilere de hissettirilmelidir. Öğrencilerin günlük yaşamdan

uzaklaşmamaları için, öğrencilere günlük yaşamdan problemler de verilmelidir. Böylelikle öğrenciler eğitimin aslında hayatın kendisi olduğunu da fark edecekler ve daha farklı bakış açısı ile süreci devam ettireceklerdir (Özel ve Bayındır, 2008: 113; Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 445).

2.1.2.4.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri süreç ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak adına bir zorunluluktur. Çünkü süreçte kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrenmenin sınındığı bir işlemdir (Uysal, 2012: 18). Ancak birçok eğitim bilimciye göre daha önceki kullanılan geleneksel yöntemde ölçme ve değerlendirme süreci adına eksiklikler bulunmakta ve bu yüzden değerlendirme doğru bir şekilde yapılamamaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşım ele alındığında süreç ve sonuç açısından ölçme ve değerlendirmeye farklı yöntem ve teknik getirdiğinden geleneksel yaklaşımdan ayrılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ölçme ve değerlendirmeye önem vermekte, bu anlamda geleneksel ölçme uygulamalarına karşı çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan bir başka önemli farkı da kullandığı alternatif ölçme araçlarının dışında sürecin de önemini vurgulayarak süreç değerlendirmesi yapmasıdır. Hatta bu amaca hizmet açısından kendine özgü farklı sürece değerlendirme amacıyla farklı yöntemler kullanmaktadır (Karakuş, 2003: 7; Özden, 2014: 73).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme ve öğretme süreci öğretmen merkezli durumdan öğrenci merkezli olma durumuyla değişmiştir. Bu açıdan değerlendirme işleminin de eskisi gibi değil de artık öğretim programında uygulanan mevcut programa uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir (MEB, 2004: 22). Akademisyenler eğitim öğretim süreç ve çalışmalarında ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreçte yapılan ölçme ve değerlendirmeler bireylerin neyi ne kadar kazandığını anlamak amacıyla yapılmaktadır. Dolayısıyla değerlendirme çalışmaları yapılan öğrenmenin hangi boyutta gerçekleştiğinin anlaşılması ve belirlenmesi bakımından değerlidir. Öğrenmenin bireylerde meydana gelen davranış değişikliği olduğu varsayıldığında, eğitim-öğretim sürecindeki yapılan değerlendirmeler hem davranış değişikliğinin boyutunu anlama hem de

öğrenme düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Çandar ve Şahin, 2013: 110; Güneş, 2010: 9).

Yapılandırmacı yaklaşımdan önce tercih edilen geleneksel yaklaşımda; ölçme ve değerlendirme işlemi yapılırken süreç ayrı tutularak değerlendirmeler ürüne odaklanarak yapılırdı. Bu sebeple de süreç gözden uzak tutularak sonuç ve ürün değerlendirilmesi yapılırdı. Fakat yapılandırmacı yaklaşım ile bu anlayışa karşı çıkılmış, değerlendirmenin sadece ürünlere ve sonuca bakılarak yapılmasının bir yanlışlık olduğundan söz edilerek sürecin de değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Babadoğan, 2003: 135; Türkoğlu, 2012: 28). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme aslında sürecin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu sebepten değerlendirmenin sadece ürüne dayalı olarak değil, sürecin herhangi bir aşamasında da yapılabileceği söylenir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda yapılandırmacı yaklaşım ele alındığında yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan en büyük farkının ölçme ve değerlendirmenin sadece süreç sonunda ve sadece ürüne dayalı yapılamayacağını ortaya koyması olduğu vurgulanır. Bu sebeple de yapılandırmacı yaklaşım daha kendine özgü, farklı ve fazlaca ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçme araçlarıyla, bireylerin süreç içerisindeki performansları da gözlemlenerek nitelendirilmektedir. Merkeze bireyleri alan bu yaklaşım ölçme ve değerlendirmede de bireyleri sürece dahil ederek onların ilgi ve tutumlarının da belirlemeyi amaçlanmıştır (Koç ve Demirel, 2004: 178).

Yılmaz Kaya (2008: 22), yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşımı ölçme ve değerlendirme bakımından karşılaştırarak farklarını belirtmiştir. Yılmaz'a göre bu farklar;

- Geleneksel yöntemde kullanılan ölçme araçları programdan ayrı testler iken, yapılandırmacı yaklaşımda bu testler, rehberlik ve derecelmeyi bütünleştirerek uygulanmaktadır.
- Geleneksel değerlendirmede kullanılan testler birbirinin tekrarı niteliğindeki, yapılandırmacı anlayışla bu gelenek yıkılmış kullanılan testler değişiklikler göstererek süreci daha nitelikli kılmak adına süreçte izlenilecek adımları belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır.

- Geleneksel yaklaşımda kullanılan testler sadece geçerlilik bakımından yüksek iken, yapılandırmacı değerlendirmede ise güvenilirlik geçerlilikten daha baskın çıkmaktadır.
- Geleneksel değerlendirme sadece bilişsel becerilere ağırlık verilirken, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bireylerin ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi de ele alınmaktadır.
- Geleneksel değerlendirme geribildirim bakımından ele alındığında hem az hem de gecikirken, yapılandırmacı değerlendirmede geribildirim hızlı ve zengin bir şekilde yapılmaktadır.
- Yapılandırmacı değerlendirmede bilginin bir malı gibi çocuklara kazandırılması kontrol edilirken, bu tutum yapılandırmacı değerlendirmeyle yok olmuş ve bilginin paylaşımı esas alınmıştır.

Geleneksel anlayışta değerlendirme sürecinin temel ögesi olan öğretmenler, sürecin kontrolünden sorumluydular. Yapılandırmacı anlayış ise bu açıdan ele alındığında öğrenciler de sürece dahil olarak değerlendirme işlemine katkıda bulunmaktadır. Değerlendirme bir gözlem süreci olarak da görülmekte, öğrencilerin kazandıkları bilgileri nasıl kullandıkları ve yeni bilgileri nasıl yapılandırdıkları gözlenmektedir (İlik 2011: 16).

Özden (2014: 57), ölçme ve değerlendirmenin yapılandırmacı anlayışta nasıl işlediğini şu şekilde ifade etmiştir.

- Değerlendirmede bireylerin süreç içindeki çalışmaları sonuca göre daha önemlidir. Geleneksel değerlendirmede bu durumun tam tersi söz konusuydu.
- Değerlendirme geleneksel yaklaşımda olduğu gibi bireysel olmamakla birlikte grup çalışmaları da değerlendirilmektedir.
- Öğretmen ve öğrenciler ölçme ve değerlendirmede maddeleri işbirliği içinde belirlerler. Bu da öğretmenlerin değerlendirme sürecine öğrencileri de kattıklarının ispatıdır.
- Öğrenci değerlendirilmesinde öğrencilerin ortaya koydukları ürün ile birlikte sınıf içinde etkinliklere katılmaları da göz önünde bulundurulmaktadır.
- Birebir görüşme yapılarak da değerlendirme yapılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımda tercih edilen ölçme değerlendirme türleri aşağıda (Şekil 2’de) karşılaştırmalı olarak verilmiştir;



Şekil 2: Yapılandırmacı ve Geleneksel Yaklaşımın Değerlendirme Tekniklerinin Karşılaştırılması

Yukarıdaki şekilde de gösterildiği gibi yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşım arasında ölçme ve değerlendirme bakımından birçok geliştirilmiş farklı tekniğin yer aldığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşım bireyleri ölçme ve değerlendirme bakımından sınırlı sayıda ve sadece sonuç odaklı yöntemler kullanarak ölçerken yapılandırmacı yaklaşım da hem süreci hem de sonucu değerlendirmek adına birden fazla yenilikçi değerlendirme teknikleri geliştirilmiştir (Küçük, 2015: 31).

2.1.2.5.Yapılandırmacı Yaklaşımda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yöntem belli teknikler kullanarak öğretimi güçlendiren ve anlamlandıran etkinliklerin planlı bir şekilde düzenlenmesi ve uygulanması esasına dayanır. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntemler eğitim programının diğer öğeleri ile bir bütünlük oluşturarak eğitimin daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Aksoy, 2014: 12).

Yapılandırmacı yaklaşımda temel amaç bireylerin bilgiyi daha anlamlı ve kalıcı şekilde öğrenmesini gerçekleştirmektir. Eğitim-öğretim sürecinde de bu ilke göz önüne alınarak öğretim işlemi yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bu süreç geleneksel yaklaşımda olduğu gibi sadece öğretmen sorumluluğunda değil öğrencinin de sorumluluğuna bırakılmıştır. Böylelikle öğrenciler eskiye göre daha aktif hale gelerek kendi öğrenmelerinde rol sahibi olmuşlardır. Öğrencileri süreçte aktif hale getirmek için kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin süreci öğrenciler açısından daha anlamlı, açık ve anlaşılır hale getirmek için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmayı bir davranış haline getirmeleri gerekmektedir. Çünkü süreç yöntem bakımından ne kadar zengin olursa öğrenme de öğrenciler tarafından o kadar anlamlı ve sağlam gerçekleşecektir (Yıldırım, Dönmez, 2008: 667; Taşpınar, 2017: 117-219; Kasap 1996: 32).

Yapılandırmacı öğretimin öğrencilere ve eğitime kazandırdığı en büyük nitelik öğrencilere aktiflik getirerek onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenciler bu anlamda fiziksel olarak yaparak yaşayarak ve zihinsel açıdan da düşünerek, üretmek eğitim sürecini tamamlamaktadırlar. Bu açıdan ele alındığında öğrenciler çok yönlü olarak (zihinsel ve fiziksel) süreci tamamlamaktadırlar. Bu şekilde öğrencilerin meta bilişsel tarafları daha emin bir şekilde olumlu olarak ilerlemektedir. Öğretmen ise bu süreçte öğrencilere bu adımlar için en büyük rehberdir (Şimşek, 2018: 18). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretim süreçlerinde kullanılmaya başlanılan, öğrencileri birleştiren ve onları işbirliğine teşvik eden yöntemler, öğrencilerin öğrenmelerini anlamlandırırken aynı zamanda da onları başkalarının düşüncelerine saygı gösterme, sosyalleşme, duygudaşlık kurma becerileri bakımından da donatmaktadır (Taşpınar, 2017: 117).

Yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve teknik bakımından geleneksel yaklaşıma nazaran daha zenginleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda süreç içinde kullanılan ya da kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerden bazıları şöyledir;

- Araştırma Yoluyla Öğretim,
- Problem Çözme Yöntemi,
- İşbirlikli Öğretim Yöntemi,
- Tartışma Yöntemleri,
- Gösteri ve Örnek Olay,
- Gezi Gözlem Yöntemi,
- Kavram Haritaları, Kavram Ağları, Anlam Çözümleme Tablosu,
- Beyin Fırtınası,
- Drama, Oyun,
- Bilgisayar Destekli Öğretim (MEB, 2009: 14; Aksoy, 2014: 34).

2.1.2.6.Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrencilerin bilgiyi doğru ve etkin bir şekilde yapılındırması önemlidir. Temel amaçlarından biri; öğrencilerin anlamlı yapılandırmaları olan yapılandırmacı yaklaşım kalıcı ve etkin öğrenmeye ağırlık vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım kendine özgü teknik ve yöntemler geliştirerek bilginin zihinde anlamlandırılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu amaçla öğrenciler için problem çözmeye, yaratıcı düşünmeye güdülemeye yönelik işlevselliği olacak şekilde 3E, 4E, 5E ve 7E olarak isimlendirilen öğrenme modelleri geliştirilmiştir (Bostan, 2018: 36). Bu modellerin hepsi genel olarak öğrencileri araştırmaya yönelten ve öğrencilerin farklı bakış açısıyla olaylara yaklaşmasına olanak sağlayan modellerdir. Ancak birçok eğitimcinin ifadesine göre yapılandırmacı yaklaşımda en çok tercih edilen, RodgerBybee tarafından geliştirilen 5E modelidir. Eğitim bilimciler bu modelin diğer modellere göre daha fazla tercih edilmesinin sebebini, öğrencileri daha çok araştırmaya sevk etmek ve öğrencilerin etkin bir şekilde

becerilerini rahatlıkla sergilemelerine olanak sağlamak olarak açıklamaktalar (Çınar, 2010: 65). Bu modeller öğrencilerin daha önceki öğrenmelerinden ve deneyimlerinden yararlanarak onların anlamlı öğrenmelerini gerçekleştirir. Dolayısıyla bireylerin önbilgileri genel olarak yapılandırmacı yaklaşımda önemli olduğu gibi bu öğrenme modelleri için de önem arz etmektedir (Selek, 2013: 50; Ocak ve Tavlı, 2010: 52).

2.1.2.6.1.3E Modeli

Yapılandırmacı öğrenme modellerinden biri olan 3E modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar;

1. Keşif (Exploration)
2. Kavram tanımı (Explanation)
3. Kavram uygulaması (Expansion)

Bu modelin adı aşamalarının baş harflerinden gelmektedir. Modelde yer alan üç aşamanın İngilizcede isimleri “E” harfi ile başladığı için isimlendirilmesi 3E modeli olmuştur (Boğar, 2010: 94).

Keşif (Exploration)

3E modelinin ilk aşaması olan bu aşama keşif ve araştırmanın yer aldığı aşama olarak bilinir. Daha önce de bahsedildiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler aktif halde oldukları için, bilgilerin keşfedilmesi ve edinilmesi öğrencilerin sorumluluğundadır. Ancak öğretmenler, öğrencilerin bilgilere ulaşmaları ve bilgileri keşfetmeleri konusunda rehber konumundadır (Kanlı, 2007: 37-38).

Bu aşamada yeni durumlarla karşılaşan bireyler için onların verdiği tepki ve sergiledikleri davranışlar önemlidir. Kanlı (2009: 51), öğrencilerin bu aşamada, yeni bilgileri; tepkileri ve davranışları yoluyla gerçekleştirdiklerini savunur. Bu yüzden bu aşamada öğrencilere yapılan rehberlik ve öğrencilerin düşüncelerinin desteklenmesi önem arz etmektedir. Çünkü bireyler dile getirdikleri düşüncelerini kendi içlerinde tekrardan muhakeme ederek değerlendirirler. Böyle durumlar ise çocukların deneyim edinmeleri bakımından önemli olan bir süreçtir. Önceki durumlara göre farklılık gösteren yeni fikirler, var olan deneyimleriyle çeliştikleri ya da kendilerini eksik

hissettikleri noktalarda çocukları düşünmeye yönlendirir ve böylelikle çocuklara keşfetme olanağı sağlarlar (Bostan, 2018: 36).

Kavram Tanımı (Explanation)

Keşif aşamasından sonra gelen bu aşama 3E modelinin ikinci aşamasıdır. Bu aşamada daha önce bir konu üzerinde düşünmeye yönlendirilen öğrencilere elde ettikleri verilerin veya bilgilerin açıklaması öğretmen tarafından yapılır. Bu aşamada öğretmen öğrencilere nazaran biraz daha baskın rodedir (Kanlı, 2009: 51). Birinci aşama olan keşfetme aşamasında durum bunun tam tersiydi. Bu aşamada öğrenciler tarafından keşfedilen ve öğrenilen yeni bilgilerle ilgili problemler veya yanlışlar varsa şayet öğretmenlerin yaptıkları açıklamalarla giderilmeye çalışılır. 3E modelinin “Kavram Tanımı” aşaması ise öğretmen tarafından yapılan açıklamalarla öğrencilerin zihinlerinde oluşan yanlışların, anlam karmaşalarının giderildiği ve öğrenciler tarafından yeni kavramların ve öğrenmelerin gerçekleştiği aşamadır (Bostan, 2018: 36; Kanlı, 2007: 38).

Kavram uygulaması (Expansion)

“Kavram Uygulaması” aşaması 3E öğrenme modelinin son aşamasıdır. Daha önceki iki aşamada yeni kavramlar edinen ve yeni öğrenmeler gerçekleştiren öğrenciler artık bu aşama edindikleri yeni bilgileri uygulamaya başlayacaklardır. Bu aşamada öğrenciler, zihinlerinde yapılandırdıkları yeni kavramları daha önce edindikleri bilgiler ile karşılaştırırlar (Kanlı, 2009: 54). Bu aşamanın önemi, öğrencilerin yapılandırdıkları yeni bilgileri uygulayarak anlamlandırdıkları son aşama olmasıdır. Öğrenciler kavram uygulamasından sonra edindikleri yeni bilgileri zihinlerinde anlamlı hale getirerek kavram karmaşalarını ve yanlışlarını giderirler (Boğar, 2010: 94).

Kanlı (2007: 38), 3E öğrenme modelinin esnekliğinden bahseder ama aşama sırasının asla değişmeyeceğini ifade eder. Kanlı’ya göre bu sıralar birer merdiven gibidir ve asla atlanılamaz. Bu basamakların atlanarak gerçekleşen öğrenmeler anlamlı olmaz ve öğrenilen bilgiler kalıcılıktan uzaklaşmış olur. Bu modelde önemli olan daha önceki bilgilerin yeterliliğini test edebilmek adına fikir ifade edebilmeleri ve süreci test edebilmeleridir. Öğrenciler karşılaştıkları yeni bilgilerle ilgili dengesizlikler yaşayabilir. Piaget de bu tür dengesizliklerin yaşanabileceğini

çalışmalarında ifade etmiştir. Ama bu dengesizliklerin ortadan kalkması için bu basamakları uygulamada doğru ve sağlam adımlar atmak gerekir (Bostan, 2018: 36).

2.1.2.6.2.4E Modeli

Bu model anlamayı kolaylaştırmak ve etkili yapmak için geliştirilmiştir. 4E modeli 4 aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşaması da merdivenin basamakları gibi art arda gelmektedir.

Birinci Aşama

Bu aşama 4E modelinin giriş, başlangıç aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıf içi etkinliklere bolca yer verilir. Bu sebeple öğretmenlerin etkinlikleri çeşitlendirmeleri ve ders süresi boyunca farklı yöntem kullanmaları önemlidir. Öğrencilerin önbilgilerinin de kullanıldığı bu aşamada öğrencilerin dikkatlerinin konuya yoğunlaştırılması önemlidir (Boğar, 2010: 94). Öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerinin ilgili konuya yöneltilmesi için, anlatılacak konu ile ilgili tanıtlar veya açıklamalar yapılır. Ama bazen öğrencilerin edindikleri deneyimlerde yanlış öğrenmeler de olabilir. Bu yüzden ikinci aşamaya geçilmeden, öğretmenler öğrencilerdeki yanlış öğrenmeleri açığa çıkarmaya ve öğrencilere, yaşadıkları kavram yanılgılarını fark ettirmeye çalışırlar. Yeni öğrenme ile ilgili sorunlar giderilince öğrenciler bir sonraki aşama olan odaklanma aşamasına hazır olurlar (Özmen, 2004: 103).

Odaklanma Aşaması

Bu aşama; öğrencilere birinci aşamada edindikleri öğrenmelerle ilgili deneyimin yaşatıldığı aşamasıdır. Öğretmenler öğrencilerin öğrenecekleri yeni kavramlarla ilgili zengin öğrenme yaşantıları oluştururlar. Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler aktif bir şekilde görev alırlar. Bu amaçla öğretmen tarafından farklı öğretim stratejileri kullanılır (Özmen, 2004: 103). Bu davranışın sebebi öğrencilerin hem yaratıcı düşüncelerini sağlamak hem de onları öğrenecekleri yeni kavrama odaklamaktır. Bu sebeple bu aşamada kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği anlamlı öğrenme için önemlidir. Bu aşamada öğretmenlerden beklenen ders sürecinde farklı ve bireysel farklılıkları azaltıcı yöntem ve teknikler kullanmalarıdır (Boğar, 2010: 94).

Mücadele Aşaması

Bu aşama 4E modelinin karşılaştırma aşamasıdır. Öğrenciler edindikleri yeni bilgileri zihinlerinde var olan kavramlar ile öğretmenlerinin rehberliğinde ve yapılandırılmış ortamda karşılaştırır ve sorgularlar (Sündüs Balcı, 2007: 70). Öğretmen aktif bir şekilde verilmek istenilen kavramların anlamlandırılması ve karşılaştırılması için uygun, etkili yöntemler kullanmaya dikkat etmelidir. Sınıf düzeyine uygun bir şekilde kavramlarla ilgili açıklamalar yine öğretmen tarafından öğrencilerin düzeylerine uygun bir biçimde yapılır. Son olarak da konu ile ilgili uygun sorular öğretmen tarafından öğrencilere yöneltilerek süreç tamamlanır ve uygulama aşamasına geçilir (Özmen, 2004: 103).

Uygulama Aşaması

4E modelinin son aşaması olan uygulama aşaması, öğrencilerin ilk üç aşamada kazandıkları bilgileri kullandıkları aşamadır. Uygulama aşamasında tek bir duruma yönelik olmayıp farklı durumlara uygun uygulamaların da yapılmasına özen gösterilir. Çünkü uygulama aşaması, öğrencilerde yeni öğrenilen kavramların pekiştirildiği aşamadır (Lawson, 1995:162). O yüzden öğrenilen yeni kavramların farklı durumlarda uygulamasının yapılması, öğrencilerde öğrenmenin daha da anlamlandırılması açısından önemlidir. Öğrenciler öğrendikleri yeni kavramlarla ilgili problemler çözerek, grup tartışmaları yaparak ve günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirerek uygulamalarda bulunabilirler. Bu aşamanın en büyük özelliği farklı uygulamaların yapılarak, öğrenmenin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasıdır (Özmen, 2004: 84-103).

2.1.2.6.3.5E Modeli

Yapılandırmacı anlayışta kullanılan bu model Piaget'in eğitim anlayışından esinlenerek 1960'lı yıllarda Karplus ve Thier tarafından tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Bu model;

- 1) Girme- (Engage/Enter)
- 2) Keşfetme- (Exploration)
- 3) Açıklama- (Explanation)

4) Derinleştirme- (Elaboration)

5) Değerlendirme- (Evaluation) şeklinde 5 basamaktan oluşmaktadır. Bu modelin, 4E modelinden farkı ise değerlendirme basamağının bulunmasıdır (Avinç Akpınar, 2010: 38).

Girme (Engage/Enter)

Bu basamağın en büyük amacı öğrencilerin hayal dünyalarını genişletmek, öğrencileri sınamak ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmektir. Bu basamağın amacına hizmet etmesi için öncelikle öğrencilerin yeni kavramları öğrenmeye başlamadan önce eski öğrendikleri kavramların bilincinde olmaları gerekmektedir. Yani yeni öğrenmeler için önbilgilerin farkında olunması ön koşuldur (Trowbridge ve ark., 2000: 245). 5E modelinin bu aşamasında öğretmenlerin ellerinden geldiğince öğrencilerde merak uyandırıcı ve onları düşünmeye sevk edici yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Başarılı bir şekilde yapılan merak uyandırıcı ve düşündürücü girişler öğrencilerin karşılaştıkları durumlar karşısında problemi anlamlandırmaları ve çözüme girişiminde bulunmaları bakımından önemlidir. Bu sebepten anlatılan olaylarla ilgili sebep sonuç-ilişkisi gerektiren sorular sorulur. Böylelikle öğrenciler konuya güdülenerek bir sonraki aşama için hazır hale gelirler (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007: 582; Özden, 2014: 57).

Keşfetme (Exploration)

Bu aşamada öğrenciler öğretmenlerden daha aktif konumdadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere rehberlik eder, öğrenciler ise öğretmenlerin rehberliği eşliğinde arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde deneyler yaparak ve çeşitli ortamlarda çalışarak problemin çözümü veya açıklaması için yaratıcı düşünceler geliştirirler. Öğrenciler tarafından geliştirilen bu alternatif düşünceler sınıfça değerlendirmeden geçtikten sonra çözüm yollarına dönüştürülür (Boğar, 2010: 95; Özden, 2014: 57).

Açıklama (Explanation)

5E modelinin bu aşamasında öğretmenler öğrencilere nazaran daha aktif durumdadırlar. Öğretmenler öğrencilerin yetersiz düşüncelerde olduğu konularla ilgili açıklama yaparak, öğrencilerde oluşan kavram karmaşa ve yanlışlarının giderilmesine yardımcı olurlar (Krajcik ve ark., 2003: 271). Süreç içinde öğrenciler öğretmenlerinin yaptığı açıklama doğrultusunda süreci devam ettirirler. Süreçte açıklama yapan öğretmen açıklamayı anlamlandırmak adına birbirinden değişik

yöntem ve teknikler kullanabilir. Kısacası 5E modelinin “Açıklama” aşamasında öğretmen tarafından açıklama yapılarak, çocukların ilgili konu hakkında daha yaratıcı ve anlamlı düşüncelerini sağlanıp derinleştirme aşamasına geçilir (Aktaş, 2013: 113; Izgar, 2017: 588).

Derinleştirme (Elaboration)

Öğrencilerin ilk üç aşamada öğrendikleri yeni bilgileri ve çözüm yollarını gündelik yaşama uyguladıkları aşamadır. 4E modelinin Uygulama basamağına eşdeğer olan derinleştirme aşaması ile çocuklar, öğretmenlerinin rehberliklerinde hem zihinlerinde daha önceden var olan kavramları pekiştirir, hem de yeni kavramlar öğrenirler. Bu yüzden öğretmenler çocuklara önceden var olan bilgilerini ve yeni öğrendikleri bilgileri uygulamaları için uygun ortamlar hazırlamalıdır (Aktaş, 2013: 113).

Değerlendirme (Evaluation)

Bu aşama öğrenilen yeni kavramların değerlendirildiği aşamadır. “Öğrenciler neyi ne kadar öğrenmişlerdir?” sorusuna yanıt aranır. Değerlendirme öğrencilerin yetenekleri ve öğrendikleri kavramlara yönelik yapılır (Kanlı, 2009: 54). Öğrenciler kendi öğrendikleri yeni kavramlar üzerinden analizler yaparlar. Bu aşamada öğrencileri değerlendirmek için sadece tek bir uygulama kullanılmaz, öğretmenler birbirinden farklı uygulama ve yöntemlerle bu aşamayı tamamlamaya dikkat etmelidirler (Metin, 2009: 96).

2.1.2.6.4.7E Modeli

Bu model 5E modelinin daha genişletilmiş halidir. Model 2003 yılında Eisencraft tarafından geliştirilmiştir. Adımlarına bakıldığında 5E modeli ile aynı içeriğe ve basamaklara sahip olduğu daha net bir şekilde anlaşılacaktır (Deniz, 2007: 88).

Teşvik Etme

7E modelinin ilk aşaması olan “Teşvik Etme” aşamasında amaç öğrencilerin dikkatini çekme ve onları konuya odaklamadır. Bu amaçla öğrencilere konu ile ilgili onları meraklandırıcı ve onların dikkatlerini çeken sorular yöneltilir. Sorulan bu

sorularla hem öğrencilerin kavramlar hakkındaki daha önceki öğrenmelerinin boyutu hakkında fikir sahibi olunur hem de öğrenciler düşünmeye sevk edilir. Bu doğrultuda eski öğrenmeler hakkında ve yeni öğrenilen kavramlar hakkında değerlendirilme yapılarak öğrenciler, yeni öğrenmelere hazır durumuna getirilmiş olur (Çelik ve Özbek, 2013: 21).

Keşfetme

Öğrenciler teşvik etme basamağında yoğun bir şekilde öğrenecekleri yeni kavram hakkında düşünmeye güdülendirilir. Güdülendirilen ve meraklandırılan çocuklar artık bu aşamada meraklarını gidermek amacıyla incelemeler yaparak bir şeyler keşfetme uğraşı içine girerler (Kanlı, 2009: 56. Bu sebeple öğrenciler keşfetmek adına duydukları yeni kavramları ya da önceki öğrenmelerini sorgulamaya başlarlar. Öğrenciler konu dahilinde ortaya hipotezler atar, hipotezleri açıklamak adına tahminlerde bulunur ve ortaya attıkları tahminleri kendi aralarında tartışarak denemelerde bulunurlar. Öğrenciler kavramlar hakkında kendi aralarında tartışırken keşfetmenin büyük çoğunluğu gerçekleşmiş olur. 7E modelinin bu aşamasında öğrenciler süreçte ise öğretmenlerde daha aktiftirler. Öğrenciler grup şeklinde tartışmalar, gözlemler yaparlar; öğretmenler ise onları düşünmeye sevk etmek için onlara sorular sorar, böylelikle süreç ve öğrenciler bir sonraki aşama için hazır hale gelirler (Avcıgözü, 2008: 19; Çelik ve Özbek, 2013: 22).

Açıklama

Bir önceki aşamada yapılandırılmış sorularla düşünceleri ve tartışmaları sağlanan öğrencilerden artık düşündükleri ve keşfettikleri konular hakkında açıklama yapmaları beklenilir. Ama bunun öncesinde öğretmenler süreci yönlendirmek ve başlatmak adına öğrencilere onların seviyelerine uygun olacak şekilde açıklamalarda bulunur. Zaten bu aşamada öğrencilerin yaptığı açıklamalar öğretmenlerin yaptığı açıklamaları derinleştirmeye yöneliktir. Öğretmenler bu aşamada öğrencilere rehber konumunda iken öğrenciler ise kendilerine karşı sorumludurlar. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde farklı kavramlardan faydalanarak ve grupça tartışarak ortak açıklamalarda bulunurlar (Özmen, 2019: 84-103; Bircan, 2014: 38).

Genişletme

Bu aşama öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri yeni durumlara yansıttıkları ve günlük hayatta kullanabilecekleri aşamadır. Bir bakıma bu aşama uygulama aşaması

olarak da tanımlanabilir. Bu amaçla öğrencilerin öğrendikleri veya keşfettikleri yeni kavramları kullanmaları teşvik edilir (Çınar, 2010: 70). Ama bu aşamada öğrencilerin sadece yeni öğrendikleri kavramlar değil, daha önce edindikleri eski öğrenmeler de önemlidir. Çünkü öğrenciler deneyimlerini kullanarak sorular sorar, kararlar alarak denemelerde bulunurlar. Öğretmen rehberliğinde yeni öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından uygulamalı olarak kullanmaları için öğrenciler tarafından hatırlanması beklenilir (Bircan, 2014: 38).

Kapsama Alma

Öğrenciler bu aşamada diğer alanlarla ilişki kurarak öğrendikleri yeni kavramlarla ilgili karşılaştırma yaparlar. Bu yapılan eylem öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri daha anlamlı yapılandırmalarına olanak sağlar. Öğretmenler öğrencilere bu bağlamda açık uçlu sorular sorarak onların yeni kavramları anlamlandırmalarını kolaylaştırır. Bu evrede ilişkilendirme de önemlidir. Öğrenciler yeni yapılandırdıkları kavramları diğer alanlarla karşılaştırarak farklı anlamlarını araştırma uğraşına girerler ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirirler. Daha sonra ise öğrenciler edindikleri yeni kavramları günlük hayata yansıtırlar (Taşkın ve Koray, 2006: 99).

Değiştirme

7E modelinin bu aşaması öğrenciler arası paylaşımların ve işbirlikli çalışmaların en fazla yapıldığı aşamadır. Öğrenciler karşılaştıkları, öğrendikleri yeni kavramları ve anlamları birbirleri ile paylaşarak bilgi birikimlerini artırarak sağlamlaştırırlar (Bostan, 2018: 41). Burada öğrencilerin tutumları da dikkate alınarak öğrenciler ilgi alanlarına göre seçtikleri etkinlikler için işbirliği yaparlar. Böylelikle öğrenciler ya yeni fikirler edinirler ya da var olan önceki öğrenmelerini daha iyi bir şekilde anlamlandırırırlar (Özmen, 2004: 103).

İnceleme

7E modelinin son aşaması olan bu aşama bazı kaynaklarda sınama olarak da nitelendirilmektedir. 7E modelinin son aşaması olan inceleme aşaması öğrencilerin aktif olarak öğretmenlerin de rehber olarak rol aldıkları aşamadır (Kanlı, 2009: 56). Bu aşama öğrencilerin önceki altı adımda edindiği bilgi düzeylerinin incelendiği aşamadır. Aynı şekilde bir önceki aşamada olduğu gibi öğrencilerin grup çalışmaları yine desteklenir. Burada temel soru öğrencilerin öğrendikleri yeni kavram hakkında

niçin ve nereden düşünceye vardıklarıdır. Bu konuda öğrencilerden ispatlı açıklama yapmaları istenilir. Öğrenciler ise bu durum karşısında savundukları fikirleri kanıtlar kullanarak açıklamaya çalışırlar (Deniz, 2007: 89; Taşkın ve Koray, 2006: 99).

2.2.Tutum

Tutum kavramı son zamanlarda birçok alanda önemli hale gelerek evrenselleşmiş, son zamanlardaki öneminden dolayı ele alınması gereken önemli kavramlardan biri olmuştur (Temel, 2018: 25). İnceoğlu'na (2011: 798), göre tutum, bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesneye, toplumsal olaya veya konuya karşı yaşantı, duygu ve güdülerine dayanarak zihinsel duygusal ve davranışsal bir tepkinin ön eğilimidir. Tutum bireylerin yaşadığı durumlara karşı duygu ve fikirlerinin davranışsal olarak dışa vurulmasıdır (Bağcı, 2007: 40). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar'a (2019: 101) göre ise tutum, kişinin herhangi bir kavrama, duruma ve nesneye karşı düşünce, duygu ve davranış şekillerinin ifade edilmesi, içtenlikle sürekli bir eğilimde bulunmasıdır. Özgüven (2007: 265) ise tutumu bir nesneye, kişiye veya olaylara karşı inanç ya da bakış açısı olarak tanımlamaktadır. Tütüncü ve Küçükusta (2008: 14) tutumu belirli olaylara ve objelere karşı geliştirilen tepki verme eğilimi olarak açıklamaktadırlar. Tutum kavramı için literatürde yer alan tanımların geneline bakıldığında ise tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki olarak açıklanmaya çalışıldığı görülebilir. Tarım (2020: 39) ise literatürdeki tanımları incelediğinde ortak noktanın bir obje ya da nesneye yönelik geliştirilen tepki veya tepki vermeye yönelik eğilim olduğunun görüleceğini ifade etmiştir. Fakat Ünal (1981: 9) ise tutumun sadece bir davranış olmadığını, davranışların önkoşulu olduğunu söylemektedir. Yani tutum aslında durumlara karşı verilecek tepkilere hazırlıktır. Yine aynı şekilde Kırmızı ve Beydemir (2012: 322) de tutumun davranış olmadığını vurgulamış, davranışa götüren eğilim olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bireyin tutumu davranışı gibi doğrudan gözlemlenemez. Bu sebeple bireyin sergilediği davranışlardan yola çıkarak olaya ya da herhangi bir nesneye ilişkin tutumu hakkında sadece dışa vurulan davranışlar ya da sözlü ifadelerine dayanılarak çıkarımlarda bulunulabilir (İnceoğlu 2011: 29). Tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluşan üç bileşeni vardır. Bireyin sergileyeceği duruş ve takındığı tavır bu üç öğenin kendi aralarındaki

örgütlenmeleri sonucu tutuma dönüşmektedir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008: 14; Yeşilyaprak, 2002: 2).

İnceoğlu (2011: 29) bu öğeleri şu şekilde açıklamaktadır;

Bilişsel (Zihinsel) Öğesi:

Olay, birey, durum ve nesne tutumun konularını bütünleştirmektedir. Dolayısıyla bu konulara ilişkin sahip olunan bilgiler, inançlar, deneyimler ve fikirler tutumun zihinsel ögesi olarak ele alınmaktadır.

Duygusal Öğesi:

Duygusal öğe bilgileri, yaşantıları ve izlenimleri sınıflar. Bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla veya istenilen ya da istenilmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesini gerçekleştirir.

Davranışsal öğesi:

Bireyin uyarıcılara karşı düşüncelerinin davranışsal boyutunu temsil eder. Yani kişinin davranış eğilimleri hareketlerden anlaşılabilir boyuta gelir.

Tutumlar işlevsellik açısından ele alındığında, dört şekilde (birey benliğinde yarar sağlayıcı, benlik koruyucu, benlik açıklayıcı ve bilgi kazandırıcı) etkisinden söz edilmektedir. Bireyin davranışları tutumlarının yansıması olduğu düşünüldüğü için bu davranışlar gözlenerek tahminler sonucu tutumun etkileri hakkında yorum yapılmaktadır. Ancak tutumlar uygun ortamlarda davranışa dönüşebildiğinden birey için baskıdan uzak bir ortam gerekmektedir (Çetin, 2003: 26; İnceoğlu, 2011: 30).

Bireylerin herhangi olaya ya da nesnelere karşı tutumları olumlu veya olumsuz olabilmektedir. İnceoğlu'na (2011: 29) göre, birey bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz duygular besleyebilir. Tutum; hoşlanma ya da nefret etme, memnuniyet ya da rahatsızlık gibi duyguları içinde barındıran bir kavramdır. Dolayısıyla bireyler nesnelere karşı bu duyguları hissedebilir.

Literatür incelendiğinde tutumun birçok ögesinin ve birçok tanımının olduğu görülmektedir (Bağcı, 2007: 43). Araştırmacı literatür taramasından sonra tutumla ilgili yapılan tanımlardan ve değerlendirmelerden yola çıkarak tutumun şu özelliklerini belirtmiştir;

- İnsanlar tutumları yaşantıları yoluyla sonradan kazanırlar, tutum doğuştan gelmez.
- İnsan yaşamında devamlılık gösteren tutumlar, insanlar için geçici duygular değildir. Yani insanlar bir konu hakkındaki düşüncelerini uzun süre sürdürebilirler.
- Oluşturulan tutumlar kişiyle nesne arasındaki ilişkide düzen olmasını sağlar. Bu sebeple insan ve nesne arasında tutumdan sonra yanlı bir durum ortaya çıkar. Çünkü tutum oluştuktan sonra kişinin tarafsız davranması ya da hareket etmesi mümkün değildir.
- Bir nesneye karşı oluşturulan tutum o nesnenin başka objelerle karşılaştırılarak olumlu veya olumsuz olduğunu belirler. Böylelikler tutumlar olumlu veya olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Tutum bu özelliklerinden dolayı eğitim-öğretim sürecinin en etkili faktörlerindedir (Tavşancıl, 2014: 43; Kırmızı ve Beydemir, 2012: 322).

2.2.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Karşı Öğretmen Tutumları

Tutum bireylerin yaşadığı durumlara karşı duygu ve fikirlerin davranışsal olarak dışa vurulmasıdır. Bu tanım öğretmen tutumları için de kullanılabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları durumlara karşı duygu ve düşüncelerini davranışsal olarak sergilemesi konuya ilişkin tutumlarının dışa vurulması olacaktır (Bağcı, 2007: 40). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki önemi yadsınamaz. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli bileşeni kuşkusuz öğretmenlerdir. Süreç içinde öğrencilerle en fazla etkileşim halinde olan kişiler öğretmenlerdir. Bu yüzden öğrenciler ile öğretmenler devamlı birbirleri ile yoğun iletişim halindedirler. Öğretmenlerin herhangi bir konu hakkındaki fikirleri ister istemez öğrencileri etkilemektedir (Sümbül, 1996: 597).

Eğitim- öğretim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin motivasyonları önemlidir. Öğrenci motivasyonunda ise öğretmenler etkin rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin süreç ve sınıf içindeki tutumları, davranışları öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir

(Dünder, 2018: 19). Bu sebeple öğretmenlerin dikkatli davranarak, öğrencilerin heveslerini kırarak davranışlar sergilemekten kaçınmaları gerekmektedir. Hevesi kırılan öğrenciler okula karşı olumsuz tutum takınabilir ve okuldan uzaklaşma eğilimi içine girebilirler. Öğretmenlerin dersi planlarken bu duyarlılıkla hareket etmeli ve öğrencileri mutsuz edebilecek her türlü davranışlardan uzak durmaları gerekmektedir. Öğretmenler ders esnasında ve sonrasında çocukların derse ve okula karşı olan tutumlarını olumlu yönde arttırmak için davranışlarda bulunmalıdırlar. Öğrencilerin heveslerini kırmamak için ve okula karşı tutumlarını arttırabilmek adına öğretmenlerin farklı başarı düzeyindeki öğrencileri de dikkate alarak duyarlılık göstermeleri beklenmektedir. Öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olan öğretmenler öğrencilere karşı adil davranışlar sergilemeli, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı etkinlikler uygulamalıdırlar. Böylelikle öğrenci başarılarında önemli artışlar beklenebilir (Temel, 2018: 26; Bağcı, 2007: 43). Öğretmenlerin tutumları sadece kendilerini etkilememekte aynı zamanda öğrencileri ve süreci de etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili tutumu, öğretme yerine öğrenmeye odaklanma, öğretimi öğrenciyi bilgi depolama merkezi olarak görmek yerine, öğretimi öğrenci gelişimine yardımcı olmak olarak görme, öğrenmeyi almak ve kullanmak olarak görmek yerine, anlamak ve anlam oluşturma süreci olarak görme gibi olumlu inançlar geliştirmelerine yapısal katkı sağlayabilir. (Duru, 2014: 17) Öğretmenlerin süreçteki tek görevi bir şeyler öğretmek değil, öğrencilere davranışı ve düşünceleri ile de örnek veya rol model olmaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin yeniliğe ve öğrenmeye karşı tutumları öğrencileri süreçte etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen tutumları ister istemez sürece ve öğrencilere yansımaktadır (Dünder, 2018: 19) .

Dünyada pek çok ülke tarafından kullanılan ve ülkemizde de 2005 yılından buyana kullanılmaya başlanılan yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere ve eğitime pek fazla yenilik kazandırmaktadır. Ülkemiz eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin yeni programlara karşı tutumları öğrencilere de yansıdığından dolayı, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki tutumlarının olumlu olması, öğretmenler tarafından benimsenerek daha başarılı bir şekilde uygulanacağı anlamına gelmektedir (Kırmızı ve Beydemir, 2012: 322).

2.3.Yeterlik

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan teknolojik gelişim ve beraberinde ortaya çıkan sosyolojik farklılaşmalar değişimi zorunlu kılmıştır. Yaşanılan bu durum zamanla insanların herhangi bir bilgi ya da duruma karşı sahip olduğu yeterlilik durumunu da etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Yeterlilik, herhangi bir işi etkili ve biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi beceri ve değerlerdir (MEB, 2017: 1).

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sahip olunması gereken yeterlilikler vardır. Öğretmenlerin mesleğini daha etkin bir şekilde icra etmesi için mesleki açıdan yeterli olmaları gerekmektedir (Ayas, 2009: 5). Öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri öğrencileri de olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Yani okullarda etkili bir eğitimin verilebilmesi, öğrencilerin başarılı olabilmesi için verilen eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gerekmektedir. Eğitim başarısının yükseltilmesi için de öğretmenlerin beklenen yeterlilikte olması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004: 40).

2.3.1.Yapılandırmacı Yaklaşım Karşı Öğretmen Yeterlikleri

20. yüzyılda başta sosyal ve bilim olmak üzere birçok alanda yaşanan değişimler, düşünce yapılarının ve bakış açılarının değişimini de beraberinde getirmiştir. Yaşanılan bu değişimler toplumsal ihtiyaçları değiştirdiği gibi eğitimden beklentileri de etkilemiş ve beklentilerin eskiye nazaran değişmesine sebep olmuştur. Ortaya çıkan yenilikler geleneksel eğitim anlayışına baskı yaparak, eğitimin değişimini zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla ağırlıklı olarak zihinsel gelişime önem veren ve bireyleri davranışlarıyla değerlendiren geleneksel yaklaşım, bireyleri bir bütün olarak ele alamamış, bu durum da eğitime olumsuz olarak yansımıştır (Yeşilyaprak, 2002: 2).

Eğitim, belli bir bilim dalında ya da bir konuda bilgi, beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işidir. Yeni kuşakların toplumda yerlerini almaları için gerekli olan bilgi, beceri ve davranış biçimlerini kazanmaları, bireylerin kişisel gelişim süreçlerine katkı sağlanması ve dünyaya küresel gelişim boyutunda daha da anlamalandırmaları eğitim ile gerçekleşmektedir. Ama genel olarak eğitimin tanımı,

bireyde davranış değişikliği yaşatma süreci olarak ele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2002: 42; Tarım, 2020: 53).

Eğitim ile birlikte bireyler kendileri tecrübe ederek çok uzun yıllarda kazanabilecekleri bilgi birikimini kısa sürede kazanırlar. Bu tanım ele alındığında eğitimin bireyler için ne kadar önemli olduğu görölmektedir. Ama bu noktada da eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 2002: 36).

Öğretmenlik mesleği yeryüzünde en eski ve köklü mesleklerden birisidir. Öğretmenlik mesleği tarihsel süreç içerisinde değişen dünyaya rağmen önemini yitirmeyen ve gelecekte de var olan mesleklerden biridir. Tarihsel süreçte birçok mesleğin doğup gelişip ve yok olduğu gerçeği ele alındığında öğretmenlik mesleğinin önemini hiç yitirmemesi bu mesleğin değerini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin mensupları toplumdaki önemli bir hizmeti karşılamaktadır. Çünkü öğretmenler profesyonel anlamda toplumdaki eğitilme ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır (Ayas, 2009: 5).

Öğretmenler, her zaman reform çalışmalarında değişimin önemli bir unsuru olarak görölmüştür. Eğitim öğretim sürecinde temel alınan yaklaşımı sınıfa ve sürece yansıtan en büyük ve en önemli unsur öğretmenlerdir. Dolayısı ile değişen eğitim yaklaşımının uygulayıcısı öğretmenler olduğu için yeniliğe uygun bir şekilde okulları ve sınıfları değiştirme ve uygulama konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Prawat, 1992: 354).

Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluklardan bazıları; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme ve topluluk liderliği olarak sıralanabilir. Bireylerin öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığı, öğretmenin sorumluluk ve gücünü nasıl kullandığıyla doğru orantılıdır (Sümbül, 1996: 597). Öğrencilere karşı sıcak, heyecanlı, işine karşı istekli ve çocuklara karşı sevecen olması öğretmenlerin mesleki davranış biçimleri için önemlidir. Süreçteki öğrenci başarıları öğretmenlerin derse etkileyici girişler yaparak, çeşitli materyaller kullanma ve öğrencileri soru sormaya güdülemesiyle ilişkilidir. Öğretmen başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Özmen, 2010: 26-27).

Arslan ve Özpınar (2008: 43), öğretmenlerin sahip olmaları beklenen ve kazandırılması amaçlanan yeterlilik ve nitelikleri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

- Öğrenciye Rehberlik Etmek,
- Okulu kültür merkezi durumuna getirme ve gelişimine katkı sağlama,
- Araştırmacı, sorgulayan, kendini yenileyen ve geliştiren kişilik özelliklerine sahip olmak,
- Günlük hayatında eğitim teknolojilerini kullanma,
- İnsan ilişkilerinde uzman olma,
- Mesleki sorumlulukları yerine getirme ve yasaları takip etme,
- Öz değerlendirme yapabilme becerisine sahip olmak,
- Müfredatı yeteri kadar tanımak,
- Etkinlik geliştirme ve uygulama,
- Bireysel farklılıklara duyarlı olma ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı,
- Öğrenci merkezli eğitim yapma,
- Materyal hazırlama ve kullanma,
- Eğitim-öğretimde yeni teknolojilerden yararlanma,
- Tematiklik yaklaşımını benimseme,
- Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma,
- Ölçme sonuçlarının yorumlanması ve öğrenciye dönüt verme,
- Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturma,
- Ailelerle ilişki kurup velileri tanıma ve işbirliği yapma,
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşım,
- Çevre olanaklarından yararlanma.

Öğretmenlerden sahip olmaları beklenen nitelikler eğitim-öğretim adına önemlidir. Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması demek sürecin daha etkin geçeceği anlamına gelir. Sürecin başarısı öğretmenlerin sahip olduğu niteliklere ve sürece karşı geliştirdikleri tutum ve inanca da bağlıdır. Bu yüzden öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler eğitim-öğretimin gidişatında verimlilik bağlamında önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin süreci dolu ve etkin bir şekilde tamamlaması bireylerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacaktır. (Arslan ve Özpınar, 2008: 43; Özmen, 2010: 26).



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ve tutumları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan konu ile ilgili araştırmalar “ Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar” olarak iki başlıkta ele alınmıştır.

3.1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Şimşek (2018: 85), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarını ele alarak, bu adayların yapılandırmacı öğrenme inançlarını ve öğretmenliğe hazır olma durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören 3. ve 4. Sınıflardaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde 410 öğretmen adayına 2 farklı anket uygulanmış ve daha sonrasında ise 12 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ve öğretmenliğe hazır olma durumlarını genel olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği uygulama yöntemlerini benimsedikleri ve bunları kullanmaya dikkat ettikleri sonucu da çıkmıştır.

Bostan (2018: 82), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın hem niteliklerine hem de uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bostan; yaptığı çalışmada değişken olarak cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğretmenlerin mezun olduğu okul türü ve öğretmenlerin okuttuğu sınıfı ele alarak bu değişkenlerin yapılandırmacı yaklaşımın nitelik ve uygulamalarına yönelik öğretmenler üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda değişkenlere yönelik öğretmen

görüşleri ele alındığında; öğretmenlerin cinsiyetlerine, sınıf mevcuduna ve eğitim düzeylerine yönelik herhangi anlamlı bir farklılık çıkmamış ancak öğretmenlerin kıdemleri, mezun oldukları okul türü ve okutulan sınıf düzeyine göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına yönelik görüşlerinde anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuca göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutum sergiledikleri ve bunu da uygulama aşamında başarıyla gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Eskici (2013: 135), yaptığı doktora tezi araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlilik algıları ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama açısından özyeterlilik algılarının, öğretmenlerin kıdem yıllarına ve yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet için eğitim alıp almama durumlarına yönelik anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan ve yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik özyeterlilik algılarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada incelenen bir başka konu olan “ ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları” açısından öğretmenler ele alındığında değişkenlerden sadece anlamlı fark olan etkenin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitimi alıp almama durumu olduğu ve alan öğretmenlerin yapılandırmacılığa karşı tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2013: 96), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin durumlarını; cinsiyet, okutmakta oldukları sınıf düzeyi, mezun olduğu okul, kıdem ve okullarının bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimlerine göre değiştiği ve merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin kasabalarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve Yalçın (2011: 97), yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini ele almışlardır. 2009 yılında Bayburt ilinde görev yapmakta olan 186 ilköğretim öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada verilerin toplanması için “Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına Dair Öğretmen Görüşleri” anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise 2005’ten itibaren ülkemizde yürürlüğe giren müfredatın uygulanmasına yönelik genel olarak öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kerem (2011: 107), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında 2005-2006 yılı öncesinde mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamada yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmanın evrenini; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinde MEB’e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 2005-2006 öğretim yılı öncesinde mezun olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 300 öğretmenle yapılan çalışmada verilerin toplanması için “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulama yeterlilikleri; mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu, görev yapılan okul türü ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulama yeterlilikleri; öğretmenlerin hizmet içi eğitim semineri alma durumuna göre semineri alan öğretmenler lehine ve cinsiyet değişkenine göre ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

Kurtdede Fidan (2010: 114), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma 2008-2009 yılları arasında Afyonkarahisar ilinin merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Çalışmada tesadüfî örneklem belirleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya 390 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada 390 sınıf öğretmenine başta anket uygulanmış daha sonrasında ise örneklem grubunda olan 50 öğretmen ise gözlenmiştir. Araştırma

sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa karşı nitelik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyetlerine, kıdemlerine ve mezun oldukları okul türüne göre değişkenlik gösterdiği sonucu da elde edilmiştir.

Ocak (2010: 853), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına karşı tutumlarını araştırmıştır. 163 öğretmenle yapılan bu çalışma sonucunda değişken olarak cinsiyet, yerleşke ve kıdem ele alınmıştır. Genel olarak yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.

Özenç (2009: 64), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası'nda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kadıköy, Kartal, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan 281 sınıf öğretmeni random yolu ile seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için "Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördüklerine ulaşılmıştır. Bunun dışında diğer sonuçlar ise;

- Kıdemleri fazla olan öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler,
- Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler,
- Ekonomik açıdan daha fazla imkana sahip olan okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini yapılandırmacı yaklaşım açısından daha yeterli görmektedirler,
- Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler,

- Eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olup sonrasında eğitim formasyonu alan öğretmenlere kıyasla kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

Demir (2009: 107), ise yaptığı yüksek lisans çalışmasında eğitimin ilköğretim kademesinde, yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunları incelemiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan 36 okulda çalışan 319 sınıf öğretmeni ve yönetici araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri birçok değişken (cinsiyet, hizmet süresi, okuttukları sınıf, mezuniyet alanı, aldıkları hizmet içi eğitim sayısı) açısından ele alınmıştır. Yapılan çalışmada hem kıdemleri fazla olan öğretmenlerin hem de daha çok hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında daha az sorunla karşılaştıkları ve karşılaştıkları sorunları çözmeye daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ ve diğerleri (2008: 397), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım hakkında görüşlerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin geneli, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını derslerde uygulama açısından kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullarının fiziki donanımlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamaları açısından yetersiz olduğudur.

3.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Brown (2006: 102), doktora tezinde yapılandırmacı felsefeyi uygulayan bir okul üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Soutwood okulunda görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler daha önceden yapılandırmacı yaklaşım konusunda eğitim almış ve yapılandırmacılıkla ilgili yapılan bir çalışmaya katılmışlardır. Yapılan bu çalışmada hem gözlem yapılmış hem de “Yapılandırmacı Öğretim Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma neticesinde elde edilen verilere bakıldığında, yapılandırmacılık konusunda tecrübeli olan öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarının daha fazla başarı oranına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin sergiledikleri yapılandırmacı öğretmen rollerinin beklenen bir düzeyde olduğudur.

AbuSharbin (2002: 6), ABD'nin Illinois Eyaletinde yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı bakış açılarını incelemiştir. Çalışmaya eyalette görevli 23 sınıf öğretmeni katılmıştır. AbuSharbin yaptığı çalışmada yapılandırmacılık üzerine eğitimle desteklenen öğretmenlerin yapılandırmacılığa karşı anlayışlarında ve eğitim epistemolojilerinde iki yıl boyunca değişikliğin yaşanıp yaşanmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonunda ise yapılandırmacılık üzerine eğitimle desteklenen öğretmenlerin yapılandırmacılığa karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile yapılandırmacı eğitim kuramı için öğretmenlere yönelik desteğin gerekliliğini önemi vurgulanmıştır.

Konu ile ilgili yurt dışında yapılan başka bir araştırma ise Ray'a (2000: 110), aittir. Ray yaptığı doktora tezi çalışmasında kırsal ve kentsel bölgelerde çalışan öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadaki etkisini ele almıştır. Araştırmada dört tane kentsel, 4 tane ise kırsal bölgeden olmak üzere toplamda sekiz öğretmen ve okul yöneticisi ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin hem yapılandırmacılığa karşı görüşleri alınmış hem de öğretmenler üzerinde 73 saatlik bir gözlem yapılmıştır. Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı bir öğrenme teorisi değil de bir öğretim

tekniği olarak gördükleri ve bu konuda yapılandırıcılıkla ilgili kavram yanılığına düştükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili uygulamalarının okul yöneticilerinin tutumlarına ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun ortamına göre farklılaştığıdır. Ayrıca ğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili yaklaşıma karşı bakış aıllarının, öğrenciler hakkındaki fikirleri etkilediği sonucu da çalışmada tespit edilmiştir.

Seleska (2000), doktora tezinde ilköğretim fen bilgisi ğretmenlerinin yapılandırıcılıkla ilgili davranışlarını incelemiştir. Seleska ilköğretimin çeşitli kademelerinde görev yapan 290 ğretmene Yapılandırıcılıkla İlgili ğrenme Ortamları leğini uygulamış ve çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili fen ğretimi konusundaki bilgilerinin, yapılandırıcılıkla ilgili yaklaşımı algılama düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılandırıcılıkla ilgili fen ğretimi konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olan öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili fen ğretimi konusunda bilgiye sahip olamayan öğretmenlere nazaran fen bilgisi derslerinde yapılandırıcılıkla ilgili daha fazla uyguladıkları anlaşılmıştır (Akt. Dündar, 2008: 101).

Hassard (1999), yapılandırıcılıkla ilgili fen bilgisi ğretmenliği için eğitim programını tanımlamak ve çalışmadaki öğrencilerin yapılandırıcılıkla ilgili öğrenme ortamı deneyimlerini araştırmak için yaptığı çalışmada 19 ğretmen adayından faydalanılmıştır. Çalışmaya katılan 19 ğretmen adayının yapılandırıcılıkla ilgili yaklaşım ile ilgili bilgilerinin düzeylerini ve staj yaptıkları yerdeki deneyimleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çalışmada veri toplamak için anket, günlük ve videokasetlerden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre aday öğretmenlerin çoğunun yapılandırıcılıkla ilgili yaklaşıma karşı olumlu tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. Ancak çalışmaya katılan ğretmen adaylarının yüzde 33'ünün görev yaptıkları ilk yıldan itibaren yapılandırıcılıkla ilgili yaklaşımı kullanabilme konusunda kendilerini yeterli görmemelerine rağmen çoğunluğun öğretmenlik yapacakları sınıflarda bu kuramı kullanabilmede kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (akt. Bostan, 2018: 48).

Moussiaux ve Norman (1997: 683), "Yapılandırıcılıkla İlgili ğretim Uygulamaları: Öğretmen ve ğrenci Algıları" isimli çalışmalarında çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili program hakkındaki görüşlerini ortaya

çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleme ilköğretim, orta öğretim ve liseden seçkisiz örnekleme yolu ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada “öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim kuramına uygun stratejileri kullanma sıklıkları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda ise çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzde 93’ünün derslerinde yapılandırmacı eğitim kuramına uygun bir şekilde stratejileri kullanabildikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış yeni eğitim programına karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan yeni eğitim programının eğitime olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Greer (1997: 103), birinci ve üçüncü sınıflarda yapılandırmacı öğretim uygulamalarına yönelik yapmış olduğu doktora tezinde, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Bu sebeple birinci ve üçüncü sınıflar düzeyinde, okuma ve matematik derslerinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini beş tane birinci sınıf, beş tane de üçüncü sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 10 tane sınıf öğretmeni ve 2 tane de gözlemci öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçek, okuma ve matematik dersleri için ayrı olarak doldurulmuştur. Gözlem formu iki gözlemci tarafından öğretmenlerin uygulamaları sırasında matematik ve okuma derslerinde dört kez doldurulmuştur. Çalışmada elde edilen sonuca göre öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının okuttukları konu alanına göre değişiklikler göstermemiştir. Aynı zamanda birinci sınıfı okutan öğretmenlerin üçüncü sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha çok yapılandırmacı olarak algıladıkları ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan birinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri kendilerinin gözlemcilerden daha çok yapılandırmacı olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaların dışında literatürde yurt dışı çalışma alanında yer alan diğer çalışmalar ise: Taylor (1992: 255), ise doktora tezinde yapılandırmacı eğitim anlayışı kapsamındaki uygulama tekniklerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve inançlarının düzeylerini belirlemeye çalışmış, Beck, Czerniak ve Lumpe (2000: 338), sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını incelemişler, Grigorova ve arkadaşları (2012: 191) da Bulgar

okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemiştir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte yaşanan ya da hala devam eden bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır. Olayları, bireyleri ve nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme çabasına gidilmeden, katılanların daha önce deneyimledikleri ya da hala süregelen bir konuya ilişkin bir durumu oldukça dikkatli ve eksiksiz olarak tanımlama hedeflenir (Karasar, 2020: 112). Tarama araştırmaları olayları açıklarken varlıkların, kurumların ve ilgili alanların ne olduğuna dair betimlemeler yaparak açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998: 60). İlişkisel tarama türündeki çalışmalarda ilişki ve bağlantılar incelenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 22). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı tutum ve niteliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Iğdır ili merkez ve merkez ilçelerindeki resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubu olarak sınıf öğretmenlerinin

seçilmesin sebebi, sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde önemli bir konumda olması, ilkokul (1-4 sınıf) derslerini veren tek sorumlu öğretmen olmaları, öğrenciler ile en fazla etkileşimde bulunan öğretmenler oldukları için araştırmanın örnekleminde yer almışlardır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Iğdır il merkezinde ve merkez ilçelerde bulunan resmi ve özel ilkokullarda yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme yöntemi basit tesadüfî yöntem olarak belirlenmiştir. Basit tesadüfî yöntemde evrende bulunan bütün elemanların kümeye girme olasılıkları eşit olmakla birlikte diğer örnekleme yöntemlerine göre daha da kolaydır (Arıkan, 2007: 151). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014: 84) tarafından oluşturulan örneklem hesaplama tablosundan faydalanılarak 0.5 örnekleme hatası ile 306-333 arası örneklemin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan veri toplama sürecinde toplam 350 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Örneklem grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgilerin sunulması açısından çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	217	62.0
	Erkek	133	38.0
Çalıştığı Kurum Türü	Devlet	310	88.6
	Özel	40	11.4
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	42.0
	6-10 Yıl	95	27.1
	11-16 Yıl	51	14.6
	17 ve Üzeri Yıl	57	16.3
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	1-15	88	25.1
	16-30	216	61.7
	31 ve Üzeri	46	13.2
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	288	82.3
	Fen Edebiyat Fakültesi	50	14.3
	Diğer	12	3.4
	Toplam	350	100.0

Tablo 1’de, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri görülmektedir. Tabloya göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 217’si kadın, 133’ü erkektir. Öğretmenleri 310’u devlet okullarında, 40’ı ise özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine bakıldığında ise örnekleme

mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan 147 kişi, 6-10 yıl arasında olan 95 kişi, 11-16 yıl arasında olan 51 kişi ve 17 ve üzeri yıl olan ise 57 kişi oluşturmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayıları incelendiğinde, öğrenci sayısı 1-15 arasında olan 88 öğretmen, 16-30 arasında olan 216 öğretmen, 31 ve üzeri olan 46 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 288'i eğitim fakültesi, 50'si fen edebiyat fakültesi ve 12'si ise diğer olarak belirtilen okullardan mezun oldukları tespit edilmiştir.

4.3.Verileri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veriler anket tekniği kullanılarak alınmıştır. Anket, deneklerin görüşlerinin yazılı olarak alındığı bir veri toplama tekniğidir (Arseven, 1994: 109). Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Ocak (2010) tarafından geliştirilen (YÖUYÖTÖ) “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve Kurtdebe Fidan (2010) tarafından geliştirilen (YYGÖNBÖ) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1.Kişisel bilgiler formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan form; çalışmaya katılan öğretmenlere ait özellikleri (cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, okutulan sınıf düzeyi ve mezun olunan okul türü) belirlemeye yönelik toplam altı sorudan oluşmaktadır. Bu form EK 4’de sunulmuştur.

4.3.2.Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (YÖUYÖTÖ)

“Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” (YÖUYÖTÖ) (EK 5) Ocak (2010) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşan; “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, birinci faktör “uygulama boyutu” olarak adlandırılmış 10 maddeden, ikinci faktör “kazanım boyutu” olarak adlandırılmış, 6

maddeden üçüncü faktör “etkinlik boyutu” olarak adlandırılmış, 6 maddeden dördüncü faktör “bakış açısı boyutu” olarak adlandırılmış, 5 maddeden ve son olarak “beşinci faktör” olarak adlandırılmış 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ocak (2010) ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayılarını uygulama boyutu için .85, kazanım boyutu için .78, etkinlik boyutu için .84, bakış açısı boyutu için .80 ve beşinci faktör için .73 olarak tespit etmiştir. Bulunan bu değerlere bakıldığında, uygulanan tutum ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir. Çalışmamızda ise elde edilen değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Madde Numaraları</i>	<i>Madd e Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Uygulama (Faktör 1)	10,18,19,21,22,24,25,27,28 ,29	10	.809
Kazanım (Faktör 2)	12,13,14,15,16,17	6	.616
Etkinlik (Faktör 3)	6,7,11,20,23,26	6	.700
Bakış Açısı (Faktör 4)	1,2,3,4,5	5	.667
Faktör 5	8,9,30	3	.520
ÖLÇEK TOPLAM		30	.832

Tablo 2'deki verilere göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .520 ile .809 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin toplamının Cronbach Alpha katsayı değeri .832'tir. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

4.3.3.Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği (YYGÖNBÖ)

“Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği” (YYGÖNBÖ) (EK 6) Kurtdede Fidan (2010) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek 59 madde ve 3 alt boyuttan oluşan; “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Ara Sıra” (3), “Çoğu Zaman” (4), “Her Zaman” (5) şeklinde puanlanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “planlama” boyutu ile ilgili 15 madde, “uygulama” boyutu ile ilgili 27 madde ve “değerlendirme” boyutu ile ilgili 17 madde olmak üzere toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach- α katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ise, planlama boyutu için .86, uygulama boyutu için .92, değerlendirme boyutu için .89 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerlere bakıldığında, uygulanan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Çalışmamızda ise elde edilen değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Madde Numaraları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Planlama	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	15	.899
Uygulama	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42	27	.937
Değerlendirme	43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59	17	.922
ÖLÇEK TOPLAM		59	.968

Tablo 3'teki verilere göre, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .899 ile .837 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin toplamının Cronbach Alpha katsayı değeri .968'dir. Analizler sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin oldukça yüksek sayılabilecek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

4.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ilk aşamada Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Alınan izin belgesi EK 1'de belirtilmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu süreçte ilk olarak tarama yapılacak okulların yönetimi ile görüşmeler yapılmış ve araştırmanın amaç ile içeriği hakkında yöneticilere bilgi verilmiştir. Okul yönetiminin rızası alınarak, araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama süreci boyunca her bir öğretmene kişisel bilgi formu, Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği dağıtılmış, öğretmenler kendilerine uygun seçenekleri işaretlemişlerdir. Veri toplama süreci her bir öğretmen için yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verileri toplama uygulaması tamamlandıktan sonra elde edilen veriler inceleme ve tasnife tabi tutulmuştur. Araştırmanın amacına aykırı veriler geçersiz kabul edilerek toplam 350 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorof- Smirnov testi ve basıklık-çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Yapılan test sonucundan her iki ölçeğe ait verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İkili gruplarda Mann- Whitney U Testi, üç ve üzeri gruplarda Kruskal-Wallis H testi ve ilişki analizinde ise Sperman Rank korelasyon testi kullanılmıştır. Kolmogorof-Smirnov testi ve basıklık-çarpıklık değerleri sonuçları Tablo 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 4. YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Std.Hata	İstatistik	Std.Hata
Planlama	,104	350	,000	,657	,130	-,063	,260
Uygulama	,089	350	,000	,716	,130	,411	,260
Değerlendirme	,079	350	,000	,682	,130	,490	,260
Ölçek Toplamı	,071	350	,000	,655	,130	,341	,260

Tablo 4'te yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve basıklık-çarpıklık sonuçları verilmiştir. Tabloya göre verilerin normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmüştür. Verilerin normal dağılmadığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Bu sebeple değişkenler arası farklılıkları belirlemek için ikili gruplarda Mann Whitney-U Testi ve üç ve üzeri gruplarda da Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Skewness		Kurtosis	
	İstatisti k	sd	p	İstatisti k	Std.Ha ta	İstatisti k	Std.Ha ta
Uygulama (Faktör 1)	,073	35 0	,000	,354	,130	,066	,260
Kazanım (Faktör 2)	,093	35 0	,000	,073	,130	,260	,260
Etkinlik (Faktör 3)	,079	35 0	,000	,137	,130	-,599	,260
Bakış Açısı (Faktör 4)	,108	35 0	,000	,623	,130	,617	,260
Faktör 5	,140	35 0	,000	-,162	,130	,150	,260
Ölçek Toplamı	,055	35 0	,013	-,086	,130	-,287	,260

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve basıklık-çarpıklık sonuçları verilmiştir. Tabloya göre verilerin normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmüştür. Verilerin normal dağılmadığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Bu sebeple değişkenler arası farklılıkları belirlemek için ikili gruplarda Mann Whitney-U Testi ve üç ve üzeri gruplarda da Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacına ve alt problemlere uygun olarak toplanan verilerin analizi yapılarak bu analizlere dayalı bulgular ele alınmıştır.

5.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Düzeyleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Uygulama (Faktör 1)	1,00	3,70	1,86	,53
Kazanım (Faktör 2)	1,00	4,17	2,26	,57
Etkinlik (Faktör 3)	1,00	4,83	2,73	,81
Bakış Açısı (Faktör 4)	1,00	4,20	1,82	,58
Faktör 5	1,00	4,33	2,62	,66
Ölçek Toplamı	1,13	3,37	2,18	,42

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum düzeyleri görülmektedir. Tablodan da görüleceği üzere ölçekten elde edilen ortalama puan 2.18 ± 0.42 olup bu da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyut puanlarına bakıldığında ise uygulama alt boyutu ($1.86 \pm .53$) "katılmıyorum" ile düşük, kazanım alt boyutu ($2.26 \pm .57$) "katılmıyorum" ile düşük, etkinlik alt boyutu ($2.73 \pm .81$) "kararsızım" ile orta, bakış açısı alt boyutu ($1.82 \pm .58$) "katılmıyorum" ile düşük ve son olarak faktör 5 olarak adlandırılan alt boyutta ($2.62 \pm .66$) ise "kararsızım" ile tespit edilen tutumların orta düzeyde oldukları görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı

yaklaşımı uygulamaya yönelik olan tutumlarının genelde düşük bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumsuz olduğu söylenebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyetleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama (Faktör 1)	Kadın	217	165,57	35928,50	12275,5	,019*
	Erkek	133	191,70	25496,50		
Kazanım (Faktör 2)	Kadın	217	163,46	35471,50	11818,5	,004*
	Erkek	133	195,14	25953,50		
Etkinlik (Faktör 3)	Kadın	217	160,60	34850,50	11197,5	,000*
	Erkek	133	199,81	26574,50		
Bakış Açısı (Faktör 4)	Kadın	217	166,37	36103,00	12450,0	,030*
	Erkek	133	190,39	25322,00		
(Faktör 5)	Kadın	217	170,34	36963,00	13310,0	,216
	Erkek	133	183,92	24462,00		
Ölçek Toplamı	Kadın	217	158,56	34408,50	10755,5	,000*
	Erkek	133	203,13	27016,50		

Not: *=p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de görülmektedir. Tablo incelendiğinde ölçeğin tamamında (U=10755.5, p<.05), “uygulama” alt boyutunda (U=12275.5, p<.05), “kazanım” alt boyutunda (U=11818.5, p<.05), “etkinlik” alt boyutunda (U=11197.5, p<.05) ve “bakış açısı” alt boyutunda ise (U=12450.0, p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. “Faktör 5” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir (U=13310.0, p>.05). Ortaya çıkan bu sonuca göre, erkek öğretmen tutumlarının kadın öğretmen tutumlarına göre daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uygulama (Faktör 1)	(1) 1-5 Yıl	147	156,81	3	10,100	,018*	1<2 1<3
	(2) 6-10 Yıl	95	184,38				
	(3) 11-16 Yıl	51	203,57				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	183,78				
Kazanım (Faktör 2)	(1) 1-5 Yıl	147	165,13	3	8,121	,044*	1<3 2<3
	(2) 6-10 Yıl	95	165,97				
	(3) 11-16 Yıl	51	203,78				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	192,82				
Etkinlik (Faktör 3)	(1) 1-5 Yıl	147	165,30	3	12,168	,007*	1<3 2<3
	(2) 6-10 Yıl	95	162,34				
	(3) 11-16 Yıl	51	216,15				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	187,38				
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) 1-5 Yıl	147	155,31	3	19,230	,000*	1<3 1<4 2<3
	(2) 6-10 Yıl	95	167,68				
	(3) 11-16 Yıl	51	207,33				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	212,11				
(Faktör 5)	(1) 1-5 Yıl	147	191,97	3	15,869	,001*	1>3 2>3 2>4 4>3
	(2) 6-10 Yıl	95	180,12				
	(3) 11-16 Yıl	51	128,68				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	167,24				
Ölçek Toplamı	(1) 1-5 Yıl	147	159,95	3	12,456	,006*	1<3 1<4 2<3
	(2) 6-10 Yıl	95	168,53				
	(3) 11-16 Yıl	51	211,16				
	(4) 17 ve Üzeri Yıl	57	195,32				

Not: *= p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir. Tabloya göre

çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=12.456$, $sd=3$, $p<.05$). Benzer bir sonuç “Bakış Açısı” alt boyutunda da elde edilmiştir ($\chi^2=19.230$, $sd=3$, $p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, 1-5 yıl ile 17 ve üzeri yıl arasında 17 yıl ve üzeri lehine ve son olarak 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine farklılıklar elde edilmiştir ($p<.05$). “Uygulama” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=10.100$, $sd=3$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl lehine ve 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). “Kazanım” ($\chi^2=8.121$, $sd=3$, $p<.05$) ve “Etkinlik” ($\chi^2=12.168$, $sd=3$, $p<.05$) alt boyutlarında ise benzer bir şekilde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki alt boyutta da anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine ve 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$). “Faktör 5” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=15.869$, $sd=3$, $p<.05$). Ancak tüm bu sonuçların aksine bu alt boyutta tersi bir durum yaşanmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 6-10 yıl lehine, 6-10 yıl ile 17 yıl ve üzeri arasında 6-10 yıl lehine ve 11-16 yıl ile 17 yıl ve üzeri arasında 17 yıl ve üzeri lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uygulama (Faktör 1)	(1) 1-15	88	176,94	2	3,611	,164	
	(2) 16-30	216	169,56				
	(3) 31 ve Üzeri	46	200,61				
Kazanım (Faktör 2)	(1) 1-15	88	166,02	2	1,216	,544	
	(2) 16-30	216	177,48				
	(3) 31 ve Üzeri	46	184,32				
Etkinlik (Faktör 3)	(1) 1-15	88	179,80	2	,281	,869	
	(2) 16-30	216	173,31				
	(3) 31 ve Üzeri	46	177,58				
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) 1-15	88	171,70	2	7,369	,025*	1<3 2<3
	(2) 16-30	216	169,10				
	(3) 31 ve Üzeri	46	212,84				
(Faktör 5)	(1) 1-15	88	186,07	2	3,398	,183	
	(2) 16-30	216	176,04				
	(3) 31 ve Üzeri	46	152,73				
Ölçek Toplamı	(1) 1-15	88	175,58	2	2,034	,362	
	(2) 16-30	216	171,36				
	(3) 31 ve Üzeri	46	194,78				

Not: *= p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 17’de görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2=2.034$, $sd=2$, $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2=3.611$, $sd=2$, $p>.05$), “Kazanım” alt boyutunda ($\chi^2=1.216$, $sd=2$, $p>.05$), “Etkinlik” alt boyutunda ($\chi^2=.281$, $sd=2$, $p>.05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($\chi^2=3.398$, $sd=2$, $p>.05$) öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Sadece “Bakış Açısı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=7.369$, $sd=2$, $p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, öğrenci sayısı 1-15 ile 31 ve üzeri arasında, 16-30 ile 31 ve üzeri arasında, 31 ve üzeri lehine farklılık yaşandığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bakış açılarının dışında, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını da etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
Uygulama (Faktör 1)	(1) Eğitim Fakültesi	288	174,33			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	177,04	3	,603	,740
	(3) Diğer	12	197,17			
Kazanım (Faktör 2)	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,97			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	174,00	3	,046	,977
	(3) Diğer	12	170,58			
Etkinlik (Faktör 3)	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,76			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	164,51	3	2,442	,295
	(3) Diğer	12	215,13			
Bakış Açısı (Faktör 4)	(1) Eğitim Fakültesi	288	174,78			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	171,56	3	1,449	,485
	(3) Diğer	12	209,25			
(Faktör 5)	(1) Eğitim Fakültesi	288	176,99			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	171,43	3	,572	,751
	(3) Diğer	12	156,75			
Ölçek Toplamı	(1) Eğitim Fakültesi	288	175,62			
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	169,47	3	,757	,685
	(3) Diğer	12	197,71			

Not: *= p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yönelik tutumlarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2=.757$, $sd=3$, $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2=.603$, $sd=3$, $p>.05$), “Kazanım” alt boyutunda ($\chi^2=.046$, $sd=3$, $p>.05$), “Etkinlik” alt boyutunda ($\chi^2=2.442$, $sd=3$, $p>.05$), “Bakış Açısı” alt boyutunda ($\chi^2=1.449$, $sd=3$, $p>.05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($\chi^2=.572$, $sd=3$, $p>.05$) mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin YÖUYÖTÖ ve Alt Boyutlarının Çalışılan Kurum Türleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama (Faktör 1)	Devlet	310	176,80	54808,50	5796,5	,502
	Özel	40	165,41	6616,50		
Kazanım (Faktör 2)	Devlet	310	178,65	55383,00	5222,0	,103
	Özel	40	151,05	6042,00		
Etkinlik (Faktör 3)	Devlet	310	176,44	54697,50	5907,5	,626
	Özel	40	168,19	6727,50		
Bakış Açısı (Faktör 4)	Devlet	310	181,27	56195,00	4410,0	,003*
	Özel	40	130,75	5230,00		
(Faktör 5)	Devlet	310	180,11	55835,50	4769,5	,016*
	Özel	40	139,74	5589,50		
Ölçek Toplamı	Devlet	310	179,37	55606,00	4999,0	,046*
	Özel	40	145,48	5819,00		

Not: *= $p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının farklılık arz edip etmediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15’de görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında ($U=4999.0$, $p<.05$), “Bakış Açısı” alt boyutunda ($U=4410.0$, $p<.05$) ve “Faktör 5” alt boyutunda ($U=4769.5$, $p<.05$) çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu

farklılığın devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre ölçeğin genelinde ve farklılığın çıktığı alt boyutlarda daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir. “Uygulama” alt boyutunda (U=5796.5, p>.05), “Kazanım” alt boyutunda (U=5222.0, p>.05) ve “Etkinlik” alt boyutunda (U=5907.5, p>.05) ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 12. YYGÖNBÖ'nin ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlarının Düzeyleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Planlama	1,00	3,20	1,67	,48
Uygulama	1,00	3,56	1,69	,45
Değerlendirme	1,00	4,12	1,86	,58
Ölçek Toplamı	1,00	3,56	1,74	,46

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar Tablo 6'da görülmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama puanın 1.86 ± 0.58 ile değerlendirme boyutundan, en düşük puanın ise 1.67 ± 0.48 ile planlama boyutundan elde edildiği, ölçeğin tamamından ise 1.74 ± 0.46 puan elde edildiği görülmektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin niteliklerinin çok düşük düzeyde olduğu, diğer bir ifadeyle yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği nitelikleri sergilemekten uzak oldukları tespit edilmiştir.

5.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyetleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	Kadın	217	165,76	35969,50	12316,5	,021*
	Erkek	133	191,39	25455,50		
Uygulama	Kadın	217	166,76	36187,50	12534,5	,039*
	Erkek	133	189,76	25237,50		
Değerlendirme	Kadın	217	169,51	36784,50	13131,5	,157
	Erkek	133	185,27	24640,50		
Ölçek Toplamı	Kadın	217	167,03	36246,50	12593,5	,046*
	Erkek	133	189,31	25178,50		

Not: *=p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (U=12593.5, p<.05). Ortaya çıkan bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “Planlama” alt boyutunda (U=12316.5, p<.05), “Uygulama” alt boyutunda (U=12534.5, p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki alt boyutta da bu farklılığın erkek öğretmenler için anlamlı olduğu tespit edilmiştir. “Değerlendirme” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir (U=13131.5, p>.05). Ortaya çıkan bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini daha çok sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
Planlama	1-5 Yıl	147	181,90	3	1,442	,696
	6-10 Yıl	95	174,44			
	11-16 Yıl	51	172,34			
	17 ve Üzeri Yıl	57	163,59			
Uygulama	1-5 Yıl	147	178,58	3	,256	,968
	6-10 Yıl	95	174,19			
	11-16 Yıl	51	173,26			
	17 ve Üzeri Yıl	57	171,74			
Değerlendirme	1-5 Yıl	147	181,97	3	1,241	,743
	6-10 Yıl	95	167,45			
	11-16 Yıl	51	173,06			
	17 ve Üzeri Yıl	57	174,41			
Ölçek Toplamı	1-5 Yıl	147	181,01	3	,855	,836
	6-10 Yıl	95	170,91			
	11-16 Yıl	51	175,25			
	17 ve Üzeri Yıl	57	169,17			

Not: *=p<.05

Mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2 = .855$, $sd=3$, $p>.05$), “Planlama” alt boyutunda ($\chi^2 = 1.442$, $sd=3$, $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2 = .256$, $sd=3$, $p>.05$) ve “Değerlendirme” alt boyutunda ($\chi^2 = 1.241$, $sd=3$, $p>.05$) ortaya çıkan değerlerle mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini sergilemede belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	<i>s</i> <i>d</i>	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama	(1) 1-15	88	165,53	2	3,021	,221	
	(2) 16-30	216	174,90				
	(3) 31 ve Üzeri	46	197,38				
Uygulama	(1) 1-15	88	174,19	2	3,608	,165	
	(2) 16-30	216	170,48				
	(3) 31 ve Üzeri	46	201,59				
Değerlendirme	(1) 1-15	88	176,14	2	4,419	,110	
	(2) 16-30	216	169,23				
	(3) 31 ve Üzeri	46	203,73				
Ölçek Toplamı	(1) 1-15	88	171,84	2	4,211	,122	
	(2) 16-30	216	170,92				
	(3) 31 ve Üzeri	46	204,01				

Not: *=p<.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeylerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 11’de görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2 = 4.211$, $sd = 2$, $p > .05$), “Planlama” alt boyutunda ($\chi^2 = 3.021$, $sd = 2$, $p > .05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2 = 3.608$, $sd = 2$, $p > .05$) ve “Değerlendirme” alt boyutunda ($\chi^2 = 4.419$, $sd = 2$, $p > .05$) değerleri ile öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türleri Arasındaki Farka Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama	(1) Eğitim Fakültesi	288	171,11				
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	194,72	3	3,110	,211	
	(3) Diğer	12	200,88				
Uygulama	(1) Eğitim Fakültesi	288	172,34				
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	182,49	3	3,070	,215	
	(3) Diğer	12	222,13				
Değerlendirme	(1) Eğitim Fakültesi	288	170,51				
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	189,34	3	6,181	,045*	1-3
	(3) Diğer	12	237,71				
Ölçek Toplamı	(1) Eğitim Fakültesi	288	171,07				
	(2) Fen Edebiyat Fakültesi	50	188,01	3	4,745	,093	
	(3) Diğer	12	229,58				

Not: *= p<.05

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13’de görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin toplam puanında ($\chi^2=4.745$, $sd=3$, $p>.05$), “Planlama” alt boyutunda ($\chi^2=3.110$, $sd=3$, $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($\chi^2=3.070$, $sd=3$, $p>.05$) ortaya çıkan değerlerle mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. “Değerlendirme” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2=6.181$, $sd=3$, $p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, diğer olarak belirtilen okul

türü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında, diğer olarak belirtilen okul türünden mezun olan öğretmenlerin lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak genel olarak mezun olunan okul türünün, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini sergilemede etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin YYGÖNBÖ ve Alt Boyutlarının Çalışılan Kurum Türleri Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	Devlet	310	183,16	56780,00	3825,0	,000*
	Özel	40	116,13	4645,00		
Uygulama	Devlet	310	184,69	57255,00	3350,0	,000*
	Özel	40	104,25	4170,00		
Değerlendirme	Devlet	310	184,95	57335,50	3269,5	,000*
	Özel	40	102,24	4089,50		
Ölçek Toplamı	Devlet	310	185,33	57453,00	3152,0	,000*
	Özel	40	99,30	3972,00		

Not: *= $p<.05$

Görev yapılan kurum türüne göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Tabloya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini belirleme ölçeğinin toplam puanında çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($U=3152,0$ $p<.05$). Ortaya çıkan bu farklılığın devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “Planlama” alt boyutunda ($U=3825,0$, $p<.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($U=3350,0$, $p<.05$) ve “Değerlendirme” alt boyutunda ($U=3269,5$, $p<.05$) çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her üç alt boyutta da bu farklılık devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Ortaya çıkan bu sonuca göre, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini daha çok sergiledikleri söylenebilir.

5.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Nitelikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

		Nitelik Toplamı	Planlama	Uygulama	Değerlendirme
Tutum Toplamı	r	.460	.387	.450	.416
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Uygulama (Faktör 1)	r	.477	.397	.454	.447
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Kazanım (Faktör 2)	r	.372	.310	.373	.332
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Etkinlik (Faktör 3)	r	.147	.147	.146	.106
	p	.006*	.005*	.006*	.048*
Bakış Açısı (Faktör 4)	r	.317	.227	.321	.301
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
(Faktör 5)	r	.233	.170	.220	.246
	p	.000*	.001*	.000*	.000*

Not: *= p<.05

Tablo 20’de çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır. Sonuca bakıldığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r(350)= .460$; $p<.05$]. Her iki değişkenin alt boyutlarına baktığımızda bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür ($p<.05$). En yüksek korelasyon “Uygulama” ile “Uygulama” alt boyutları arasında [$r(350)= .454$; $p<.05$], en düşük korelasyonun ise “Değerlendirme” ile “Etkinlik” alt boyutları [$r(350)= .106$; $p<.05$] arasında olduğu görülmüştür.

Ortaya çıkan bu sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.



BÖLÜM VI

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı tutum ve niteliklerini incellenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar konu ile ilgili yapılan başka araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılıp sunulmuştur.

Araştırmaya katılan 350 sınıf öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları; uygulama, kazanım, etkinlik, bakış açısı ve faktör başlıkları altında 5 alt boyut açısından ele alınarak; cinsiyet, kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, mezun olunan okul ve çalışılan kurum değişkenleri bakımından incelenmiştir. Ölçekten elde edilen ortalama puana bakılıp değerler yorumlandığında ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının “düşük” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının “etkinlik” ve “faktör 5” alt boyutunda kazarsızım ile “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. “Kazanım”, uygulama ve bakış açısı alt boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik tutumlarının katılmıyorum ile “düşük” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler ışığında görülüyor ki öğretmenler, program boyutundaki kazanımların yaklaşıma uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu durum eğitimin temel izleğini etkilediğinden öğretmenlerin bakış açıları da yaklaşıma karşı olumsuz olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olması eğitim-öğretim süreci açısından verimsiz durumlar doğurabilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım; öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim sürecinde etkin kullanmaları gerektiğini savunan eğitim yaklaşımıdır. Küresel dünyanın eğitim yeniliklerini ve çocukların düşünce dünyasında son yüzyılın değişen durumlarını takip edebilmenin en güncel yollarından biri bilişim dünyasındaki değişimleri yakalamaktır. Adıgüzel (2010: 15) çalışmasında öğretmenlerin

görüşlerinden yola çıkarak okullardaki mevcut öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından kullanılma düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın anket uygulaması için ziyaret edilen okulların birçoğunun da teknoloji açıdan elverişsiz olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği açısından önemli olan teknolojik alt yapının okullardaki yetersizliğinin öğretmen tutumlarını ve bakış açılarını yaklaşıma karşı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna çalışmamızın anket verilerinden ulaşılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin düşük olması; çalışmamızda diğer bir sonuç olarak ortaya çıkan yaklaşıma karşı olumsuz öğretmen tutumlarını da etkilediği düşünülebilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmalar da mevcuttur. Çiftçi ve diğerleri (2013: 289) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının bazı sorunlardan dolayı (araç gereç eksikliği, okulun fiziki durumu v.b.) olumsuz olduğunu ortaya koymuşlardır. Çayak (2014: 99) ise ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının düzeylerini incelemiş ve orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Küçük (2015: 49) yaptığı araştırmasında genel olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı eğitim sürecinde uyguladıklarını fakat öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemediklerini, teknolojiyi yeterince kullanmadıklarını ve onların önbilgilerini ölçebilecek sorular soramadıklarını ifade etmiştir. Buna rağmen bu çalışmadan iki yıl önce yapılan bir çalışmada ise Eskici (2013: 135) ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını inceleyerek öğretmenlerin uygulamaya yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Çınar ve ark., (2006: 57) araştırmasında ilköğretimde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özbay (2009: 93), Damlapınar (2008: 86) ve Gürdal (2007: 85) yaptıkları araştırmalarında genel olarak öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine yapılan birçok çalışmada

aynı şekilde öğretmen tutumlarının yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ocak, 2010: 851; Kasapoğlu ve Duban, 2012: 93; Kaya, 2013: 71; Balım ve ark., 2009: 130; Kurtdede Fidan, 2010: 81; Özdemir, 2013: 121; Eskici, 2013: 135). Fakat bizim çalışmamızda bu çalışmalardaki sonucun aksine yaklaşıma karşı öğretmen tutumlarının düşük ve olumsuz düzeyde çıktığı görülmektedir. Bu durumda anket yapılan okulların teknolojik alt yapısı, şehrin sosyo ekonomik düzeyi, ailelerin kültürel alt yapısı ve eğitime bakış açıları sübliminal bir şekilde etki etmiş olabilir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları “cinsiyet” değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının; uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açısı alt boyutlarında cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmış fakat faktör 5 alt boyutunda ise cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir. Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda “cinsiyet” değişkeninde tam tersi bir sonuç çıkmaktadır. İlimizde yapılan çalışmada ortaya çıkan bu sonuç başka bir çalışmayla incelenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olan değişkenin kıdem yılı ve hizmet içi eğitimi alıp almama durumunun olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında konu ile ilgili birçok çalışmanın olmasına karşın benzer sonuca rastlanılmamaktadır. Ancak Yıldırım (2011: 108); Balım ve ark., (2009: 133); Özdemir, (2013: 114); Kaya, (2013: 70), yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarında öğretmenlerin cinsiyetlerinin etki etmediği ve bu durumun bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşımlardır. Fakat Eskici, (2013: 119); Gömleksiz ve Bulut, (2006: 84); Ocak, (2010: 852); Aksu, (2011: 2060); Özbay, (2009: 78) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları “mesleki kıdem” değişkenine göre ele alındığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların, 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, 1-5 yıl ile 17 ve üzeri yıl arasında 17

yıl ve üzeri lehine ve son olarak 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu görülmüştür. Bu verilerin sonuçlarından görülmektedir ki meslekteki tecrübe yaklaşımı kullanımına ait tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Alt boyutlarda ortaya çıkan anlamlı farklılıklar ise; “Bakış Açısı” 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, 1-5 yıl ile 17 ve üzeri yıl arasında 17 yıl ve üzeri lehine ve son olarak 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, “Uygulama” alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl lehine ve 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine, “Kazanım” ve “Etkinlik” alt boyutlarında ise benzer bir şekilde 1-5 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine ve 6-10 yıl ile 11-16 yıl arasında 11-16 yıl lehine olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmekte ve mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere daha çok sahip oldukları söylenebilir. Aslında bu çalışmada yeni mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde çıkacağı tahmin edilmekteydi. Görevine yeni başlayan öğretmenler hem teorik bilgilere sahip olma düzeylerinin canlılığı hem de meslekte yıpranma durumlarını olmayışı durumlarından dolayı daha iyi çalışma güdüsü ve inancı ile çalışacakları düşünülmekteydi. Ancak sonucun böyle çıkması, teorik bilginin değil uygulamanın çok daha önemli olduğunu ortaya koymuş olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öğretmen tutumlarına etki eden unsurun teorik bilgiden çok öğretmenlik uygulamalarının olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan ilgili araştırmalar ele alındığında yaptığımız çalışmanın sonucuna ters bir durum olarak; Ocak (2010: 851); Özbay (2009: 83) ve Aksu (2011: 2059) ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ancak anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Ancak Eskici (2013: 121) yapılandırmacı yaklaşıma karşı öğretmen tutumlarını incelemiş ve daha kıdemli olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının daha yüksek bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Özdemir (2013: 114), çalışmasında “26 ve üzeri” yıldır çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının daha az kidede sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baltacı (2013: sny) yaptığı çalışmada mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarının; mesleki kıdemleri az olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple Baltacı (2013: sny),

çalışmasında mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında hizmet içi eğitimlerle donatılmaya ihtiyaçları olduklarını belirtmiştir. Yine aynı şekilde Uslu, Çınar ve Şahin (2012: 91); Özdemir (2013: 114), çalışmalarında mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin yapılandırmacılığa yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları “okutulan sınıftaki öğrenci sayıları” değişkenine göre ele alındığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile okutulan sınıftaki öğrenci sayısına göre genel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiş fakat “Bakış Açısı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Analiz sonucunda, “Bakış Açısı” alt boyutunda öğrenci sayısı 1-15 ile 31 ve üzeri arasında ve 16-30 ile 31 ve üzeri arasında, 31 ve üzeri lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayıları yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bakış açılarının dışında, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını da etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Anket veri sonuçlarına göre sınıf mevcudunda en fazla yığılma “16-30” arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler; “16-30” aralığında öğrenci bulduran sınıfları normal ideal mevcut olarak da görmüş olabilirler. Elimizdeki bu veriden yola çıkarak bu durumun öğretmen tutumlarını etkilememiştir yorumu yapılabiliriz. Öğretmenlerin tutumunda etkili olabilecek sınıftaki öğrenci sayısına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında “Bakış Açısı” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığı destekleyecek benzer sonuca rastlanılmamıştır. Ancak Coşkun Cımbız (2016: 92) çalışmasında, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmenlerde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik olumsuz görüşlere sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre ele alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile mezun oldukları okul türüne göre hem genel olarak hem de alt boyutlara göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Başka fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise mezun olduktan

sonra aldıkları formasyon eğitimleri ve hizmet içi kurslar ile bu alandaki eksikliklerini giderdikleri yorumu yapılabilir. Bu konuya yönelik olarak yapılmış çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında; Özdemir (2013: 118), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma karşı tutumlarını mezun oldukları okula göre incelemiş ve sonuç olarak; eğitim enstitüsü mezunlarının sıra ortalamasının, genel olarak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha düşük olduğuna ulaşmıştır. Eskici (2013: 140) ise yaptığı çalışmada sonuç olarak çalışmaya katılan yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu verisine ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları “çalışılan kurum” değişkenine göre ele alındığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılık elde edilmiş ancak uygulama, kazanım ve etkinlik alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Ölçek genelinde ve alt boyutlarında (bakış açısı ve faktör 5) ortaya çıkan bu farklılığın devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre ölçeğin genelinde ve farklılığın çıktığı alt boyutlarda yaklaşıma karşı daha yüksek tutuma sahip oldukları söylenebilir. Buradan hareketle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemelerinin yanında uygulamaya dökme istek ve becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşım; eğitim öğretim sürecinde birden fazla yöntem ve teknik kullanılmasını, anlatılan konu ile ilgili yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesini savunmaktadır. Özel okullarda yapılan sosyal etkinliklerin fazla olmasının özel okullarda görev yapan öğretmenleri mesleki açıdan yıpratmış düşünülmemekte ve bu durumun yaklaşım etkinliklerinin uygulanmasına yönelik olumsuz tutum sergilenmesine sebep olarak gösterilebilmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaya benzer araştırmalara ve sonuçlara rastlanılmamıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı nitelikleri; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları açısından ele alınarak incelenmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı

eğitim anlayışına karşı niteliklerinin toplam puanlarının “çok düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı niteliklerinin “değerlendirme” alt boyutunun “planlama” ve “uygulamaya” alt boyutuna göre öğretmenlerin bu niteliğe daha yüksek düzeyde sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı niteliklerinin en düşük düzeyde olduğu durum ise planlama alt boyutudur. Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara da ulaşılmaktadır. Benzer sonuçlara örnek olarak; Erman (2016: 98) araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu; öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmesine rağmen, öğretmenlerin üçte ikisi bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çayak (2014: 102) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlilik inaçlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve diğerleri (2008: 391) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bazı sebeplerden dolayı kendilerini yapılandırmacı yaklaşımı uygulama bakımından yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşan başka çalışmalar da mevcuttur (Yapıcı ve Leblebiciler, 2007: 484; Aktaş ve Aktaş, 2012: 269). Ancak Aykan ve Tatar (2017: 390); Gömleksiz (2005: 380); Şimşek (2018: 85); Eskici (2013: 135); Ozan (2009: 35); Ağlagöl (2009: 103); Maral (2009: 120); Bada, (2018: 84), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yapılandırmacılığa karşı yeterli niteliklere sahip oldukları sonucuna ulaşımlardır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeylerinin düşük seviyede çıkması eğitim-öğretim açısından istenmeyen bir durumdur. Bu konuda öğretmenlerin yetersiz olmasının verdikleri eğitimin kalitesine ve verimine de olumsuz olarak yansyacağı düşünölmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine düşük düzeyde sahip olmalarının hem sınıf öğretmenlerinin bu konuda kendilerini geliştirmeye yönelik fazla araştırma yapmamalarından hem de yapılandırmacılık konusunda hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklandığı şeklinde yorum yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına karşı nitelikleri “cinsiyet” değişkeni bakımından ele alınmıştır. Buna göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini

belirleme ölçeğinin toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmiş, sadece “değerlendirme” alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın hem genelde hem de “planlama ve uygulama” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini daha çok sergiledikleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlu çalışmalara rastlanılmaktadır. Kerem (2011: 75) yaptığı çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Kerimgil Çelik (2013: 141) çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yapılandırmacılığın sınıf içindeki uygulamalara dökülmesi konusunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2010: 42) yaptığı çalışmasının öğretmen rehberliği boyutunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sınıf ortamlarını daha yapılandırmacı algıladıklarına ulaşmıştır. Ancak Şimşek (2018: 61) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada adayların yapılandırmacı öğrenme inançlarını ve öğretmenliğe hazır olma durumlarını incelemiş, bu anlamda kadın ve erkek öğretmen adaylarının düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Oğuz ve Bayındır'ın (2009: 165) ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, ilköğretim programlarına dayalı olarak yapılandırmacı yaklaşımla öğretim ortamını planlamada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik niteliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2003: 81) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerini incelemiş ve çalışmanın cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin daha çok yapısalcı öğretmen rolüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006: 76) yaptığı araştırmasında, Fen ve Teknoloji dersinde kadın sınıf öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamını düzenlemede daha nitelikli ve istekli oldukları sonucunu elde etmiştir. Yine aynı şekilde Günay (2006: 72); Dündar (2008: 46); Eskici (2013: 119); Balım ve ark. (2009: 130); Çınar, (2010: 109), yaptıkları araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Koç (2006: 63); Bostancı, (2018: 72); Aydın, (2010: 43) ve Kaya, (2013: 70), yaptıkları çalışmalarında katılan öğretmenlerin yapılandırıcı öğretmen

rollerinin kişisel özellikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri “mesleki kıdem” değişkeni ile de ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini sergilemede belirleyici bir değişken durumunda olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği nitelikleri kazandırmada etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Bir başka ifade ile bilgi edinme, araştırma, kendini geliştirme ya da öğrenmeyi hayat boyu devam ettirme gibi kavramlar mesleki kıdemden daha çok kişinin kendi algısına ve mesleğine yönelik araştırma, yenilikleri eğitim hayatına yansıtma isteğine bağlı olduğu söylenebilir. Literatürde yapılan bilimsel araştırmalarda çıkan sonuç da bu veriyi destekler niteliktedir. Kurtdebe Fidan (2010: 91) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının mesleki kıdemlerine göre değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur. Tomul ve Tatlı (2007: sny), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin mesleklerindeki icraatlarıyla öğretmenlerin kıdemlerinin arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Karakuş (2003: 82) ve Çınar ve arkadaşları (2006: 57) tarafından yapılan çalışmalarda da bu iki durum arasında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Fakat Küçük (2008: 77) yaptığı çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yeterliklerini incelemiş ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin nitelik olarak daha yüksek düzeye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Öztürk (2002: 22); Çınar, (2010: 112) ve Özenç (2009: 80); Bostancı, (2018: 73), ise çalışmalarında mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere daha yüksek düzeyde sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri “okutulan sınıftaki öğrenci sayısı” değişkeni ile ele alındığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin

yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile “sınıflarda bulunan öğrenci sayıları” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları yapılandırmacı öğretmen niteliklerine uygun davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşılabilir. Sınıf mevcut sayısı eğitim-öğretim sürecinin kalitesini ve verimliliğini zaman ve mekân kavramları ikileminde olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen eğitimin içtimai dinamiği ile ilgili dorudan ilişkili bir kavramdır. Ancak çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği nitelik düzeylerini arttırmaları için mevcut sayılarının bir sebep olmadığı da söylenebilir. Aynı zamanda çalışmamızda elde edilen sonuç ile alan yazınıyla ilgili yapılan çoğu çalışma sonucu örtüşmektedir. Koçak (2010: 97) tarafından yapılan çalışmada sınıf mevcudunun, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme öğretmen yeterliliğine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bostan (2018: 75), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini sınıf mevcudu değişkenine göre incelemiş ve herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Kerimgil Çelik (2013: 153) yaptığı çalışmada sınıf mevcudunun; çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim etkinliklerini uygulamalarına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Bostancı (2018: 75) de sınıf mevcudunun öğretmenlerin yapılandırmacılık ile ilgili niteliklerine etkisinin olmadığını söylemiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri ile “mezun olunan okul türleri” değişkeni ele alındığında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin genel olarak mezun oldukları okula göre değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar “mezun olunan okul türleri” değişkenine göre ele alındığında; “uygulama ve planlama” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmezken, “değerlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinde öğretmenlerin mezun oldukları okullarının etkisi olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutundaki ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın; diğer olarak belirtilen okul türü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında, diğer olarak belirtilen okul türünden mezun olan öğretmenlerin

lehine bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak “mezun olunan okul türünün” yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini sergilemede etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Sonucun böyle çıkmasının sebebi olarak; eğitim fakültesi dışında herhangi bir fakülteden mezun olan bireylerin öğretmenlik yapabilmeleri için dışarıdan formasyon programı dahilinde gerekli olan nitelikleri kazandıkları düşünülebilir. Hatta “değerlendirme” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığa göre ise öğretmenlerin mezun olduktan sonra aldıkları eğitim bilimleri içerikli formasyon eğitimlerinin ve göreve başladıktan sonra aldıkları hizmet içi kurslarının etkili olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde de benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Kurtde Fidan (2010: 93), araştırmasında öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Karakuş (2003: 86), çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerini incelemiş ve çalışmanın sonucunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Tomul ve Tatlı (2007: sny); Gömleksiz (2007: 78) ve Günay (2006: 74), da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları okulların yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olmalarına herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Dünder (2008: 52), yaptığı çalışmasında farklı bölümlerden mezun olup da sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla yapılandırmacı niteliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Özdemir (2007: 118), ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerini incelemiş ve sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle diğer bölümlerden mezun olan öğretmenleri karşılaştırmış, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarından çıkarılıyor ki öğretmen niteliklerine etki eden zaman, mekân, öğrenci niteliği, kıdem yılı gibi farklı faktörler olmuştur. Özmen (2003: 69), fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha çok yapılandırmacı anlayışın niteliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2011: 99), ise araştırmasında ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamı hazırlarken lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla yapılandırmacı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerine sahip olma düzeyleri “çalışılan kurum türleri” değişkeni bakımından da ele alınmıştır. Bunu göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile çalışılan kurum türü arasında hem genel olarak hem de alt boyutların tümünde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuca göre, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen niteliklerini daha çok sergiledikleri söylenebilir.

Ülkemizde devlet okullarında çalışmak için KPSS’den geçerli bir puan almak gerekmektedir. KPSS’de eğitim bilimleri kısmında başarılı olabilmek için yoğun olarak alan bilgisi gerekmektedir. Bu sebeple sınavda başarılı olmak demek aynı zamanda yoğun bir eğitim bilimleri içerik bilgisine de sahip olmak demektir. Buradan hareketle düşünebiliriz ki devlet okullarında çalışan öğretmenlerimiz yapılandırmacı yaklaşıma yönelik teorik bilgiye sahiptirler. Fakat özel okullarda çalışan öğretmenlerimiz için KPSS puanı aranmamakta, özel okullar öğretmen seçimlerini kendi yöntemleri ile yapmaktadırlar. İki farklı kurumun farklı yöntemlerle öğretmen kabul şekilleri çalışmamızda veriler arasında ortaya çıkan farklılığın sebebi olabilir. Evren olarak seçilen ildeki var olan özel okul sayısının az olması kurum türü değişkeninde karşılaştırılan iki kurumdaki çalışan öğretmenlerin sayısının eşit olmamasına sebep olmuştur. Bundan dolayı da ortaya çıkan anlamlı farklılığın ele alınan örneklem grubundaki öğretmen sayılarındaki farklılıktan da kaynaklanmış olabilir. Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılamamıştır. Özdemir’in (2007: 123) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin, görev yaptıkları kurumlara göre (özel\devlet) değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kerem (2011: 76) de 2005-2006 eğitim- öğretim yılı öncesinde mezun olan sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada benzer olarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerindeki uygulama yeterliliklerinde görev yaptıkları kurumlara (özel\devlet) göre değişkenlik göstermediğini ifade etmiştir. Özenç (2009: 91) ise yaptığı çalışmada özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Güneş (2007: 149) araştırmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın

gerektirdiği ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada erkek sınıf öğretmenlerinin hem yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklerinin hem de yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının düzeyi kadın öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Benzer bir sonuç ise “çalışılan kurum türü” değişkeninde elde edilmiştir. Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri nitelik ve tutum bakımından özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahiptirler. Buradan hareketle erkek öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında ve içselleştirilmesinde daha başarılı olduğu söylenebilir. Yapılabilecek bir başka yorum ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ve nitelik bakımından özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha başarılı olduğudur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen nitelikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımının gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin artmasından dolayı yapılandırmacılığa karşı daha çok bilgi sahibi oldukları ve böylelikle de yapılandırmacılık hakkındaki bilgilerinin olumlu olarak tutumlarına yansdığı düşünölmektedir. Çayak (2014: 101) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşmış ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik arttıkça, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumunda arttığını ifade etmiştir. Özdemir (2013: 123) çalışmasının sonucunda, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve yeteneklerden bağımsız olarak gerçekteştiğine daha güçlü bir şekilde inanan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarına ulaşmıştır. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen başka çalışmalar da mevcuttur. Misal Kasapoğlu ve Duban, (2012: 90); Coşkun, (2012: 274); Eskici, (2013: 142), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da elde ki araştırma bulgusu paralellik göstermektedir.

6.2.Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı etkin bir biçimde sınıf ortamına aktarabilmeleri adına konuyla ilgili bilgi ve deneyimlerini artırmaya yönelik seminerler ve hizmet içi kursları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarını yükseltecek farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Özel okullar ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kurs, seminer gibi çalışmalarda bir araya gelmeleri sağlanarak bilgi alış veriş i ile iyi örneklerin paylaşımı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin dışında da meslektaşlarıyla bilgi alış veriş i yapabilecekleri çeşitli ortamlar hazırlanmalı ve desteklenmelidir.
- Öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz tutuma iten faktörlerin tespiti için araştırmalar yapılmalıdır.
- Yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğretmen tutum ve nitelik düzeylerine ilişkin daha nesnel sonuçlara ulaşılabilme adına, değişkenler ve örneklem grupları artırılarak geniş çaplı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AbuSharbin, E. (2002). Enhancing inservice teacher's constructivist epistemology through the development and redesign of inquiry-based investigations together with their students. *Journal of Science Education*, 7(1).

Acat, M. B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: öğretmen klavuz kitaplarına dönük bir eleştiri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 30-34.

Açıkgöz, K. (2003). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, Ü. K. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.

Adler, A. (1996). Çocuk eğitimi. (Çev.:K. Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Ağlagül, D. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akay, C. (2005). Ortaöğretim ingilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında yapılandırmacılık (constructivism) temelli sosyal etkileşim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, (22), 31-46.

Akkaya, D. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6(16), 15-20.

Aksoy, A. N. (2014). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının doğal sistemler bölümlerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aksu, H. H. (2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni ilköğretim matematik programı. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 41-55.

Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve iş birlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi. GEFAD / GUJGEF, 33(1), 109-128.

Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3), 261-282.

Akyol, H. (2007). “Vygotsky – Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi” 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Eskişehir.

Alıcıgüzel, İ. (1999). Çağdaş okulda eğitim ve öğretim. İstanbul: Sistem Yay.

Arıkan, R. (2007). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Arseven, A. D. (1994). Alan araştırma yöntemi. İlkeler teknikler örnekler. Ankara: Gül Yayınevi.

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 143-154.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2(1), 38-63.

Aslan, D. (2007). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramının felsefi paradigmatları: bir derleme çalışması. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 56-71.

Avcioğlu, O. (2008). Lise 2 fizik dersinde newton yasaları konusunda 7e modelinin başarıya etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avinç Akpınar, İ. (2010). Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 1–11.

Aydın H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: felsefi yapılandırmacılık. Bilim ve Gelecek Dergisi, 1-12.

Aydın, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamlarına yönelik değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aykaç, N. (2005). Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri Ankara: Naturel Yayınları.

Aykan, A., ve Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 381-395.

Aytaç, K. (1992). Avrupa eğitim tarihi. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. Milli Eğitim Dergisi, 157, 132- 147.

Bada, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakır, K. (2007). Jon Devey ve demokratif eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretim adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 55-74.

Baltacı, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri: Kent ve köy karşılaştırması. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (23-25 Mayıs, Kuşadası).

Beck, J., Czerniak, C. M. ve Lumpe, A. L. (2000). An Exploratory Study of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. Journal of Science Teacher Education, 11(4), 323-343.

Bircan, M. A. (2014). İlkokul 1.sınıf türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Bircan, M. A. ve Gökbulut, Y. (2014). İlkokul 1.sınıf türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 3(4), 49-60.

Black, A., & Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. Journal of Teacher Education, 43(5), 323-335.

Boğar, Y. (2010). İlköğretim 7. sınıflarda maddenin yapısı ve özellikleri konusunun kavranmasında yapılandırmacı öğretim modeli ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bostan, A. H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Bostancı, A.H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.

Bozlar, İ. (2016). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre Almanca derslerinde materyal hazırlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Brooks, J.G & Brooks, M.G. (1993). *InSearch of Understanding The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press. "The Courage to Be Constructivist". *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.

Brown, J. C. (2006). A case study of a school implementing a constructivist philosophy. University of South Florida: Unpublished dissertation.

Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Can, T. (2004). Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Chen, C. (2003). A constructivist Approach To Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17–25.

Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.

Cırık, İ. (2005). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cobb, P. (2007). Zihin Nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Yapılandırmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası (Çev. Durmuş, S). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun Cımbız, T. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Coşkun, M. (2011). Coğrafya öğretiminde proje tabanlı öğrenme. Coşkun, M. (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Coğrafya Öğretimi. Bursa: MKM Yayıncılık.

Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 266-276.

Çandar, H. ve Şahin, E. Ş. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 109-119.

Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 88-110.

Çelik, H., Özbek, G. (2013). 7E öğretim modelinin hipotez kurma ve değişken belirleme becerileri üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 13-23

Çeliköz, M ve Erişen Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: bir karma yöntem araştırması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 286-304.

Çetin, Ş. (2003). Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çın, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 6. sınıf İslam'ın sakınılmasını istediği bazı davranışlar ünitesinin

örnek ders işlenişleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Çınar, İ. ve Ocak, G. (2010) Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. Eğitime Bakış Dergisi, 16(6), 56-58.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur , M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve öğrencilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(7): 47–64.

Çınar, S. (2010). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yeterlilikleri algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 281-295.

Çolak, E. ve Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 86-103.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. Bilig, 44, 123-142.

Damlapınar, G. (2008). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demir, S. (2009). İlköğretim okullarında 1–5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Demirci, M. P. ve Sarıkaya M. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları ve yanılgıların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Demirel, Ö. (2005). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (7. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). Öğretimde plandan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: PegemA Yayınları.

Deniz, S. (2007). Yapılandırmacı öğrenme modelleri. Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (ed.). Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 1-5 sınıf örnekleriyle. (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Deryakulu, D. (2002). Yapıcı Öğrenme. A,Şimşek(Editör). Sınıfta demokrasi, (53-74). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction. Massachusetts: Needham Heights.

Duman, B. (2004). Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, B. (2007). “Eğitimde çağdaş yaklaşımlar” Öğretim ilke ve yöntemleri. (editör: G. Ocak). Ankara. Pegem Yayıncılık.

Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 15-28.

Dündar, A. (2018). İlkokullarda öğrencilerin akademik başarılarına yönelik öğretmen tutum ve davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dündar, Ş. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekinci, A. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erdem, E. (2001). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 23, 81-87.
- Erdoğan, D. G. ve Tuncel, M. K. (2008). Eğitim fakóltesi son sınıf öğrencilerine göre ilköğretim öğretmenlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gözlenen yeterlilikler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 16, 91-107.
- Eren, A., Özen, R. ve Karabacak, K. (2009).Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmetiçi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(24), 29-487.
- Ergün, M. (1999). Eğitim felsefesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2004). Eğitimin felsefi temelleri: Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erman, M. (2016). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eroğlu, Z. (2016). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı etkileşimli doğrudan öğretim modelinin laboratuvar uygulamalarındaki etkinliğinin incelenmesi: koligatif özellikler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eskici, M. ve Özen, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 74-87.
- Fasko, D. J., Grubb, D. J. (1997). Implications of the learner-centered psychological principles and self-assessment tools for teacher education reform. Educational Research Journal, 26(2), 160-189.
- Fer, C. ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.) Constructivism: Theory, Perspectives and Practice (8-38). New York, NY: Teachers College Press.

Garrison, J. (1997). Von Glasersfeld'in Fen Eğitiminde Öznellikine Bir Alternatif: Deweyan Sosyal Yapılandırmacılık. *Science & Education*, 6, 543-554.

Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Euraian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.

Gömleksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

Greer, M. A. (1997). Measuring constructivist teaching practices in first and third grades. Unpublished Dissertation. The University of Toledo, USA.

Grigorova, A. T., Boiadjeva, E., Emilov, I. ve Kirova, M. (2012). Science teachers' attitudes towards constructivist environment: a bulgarian case. *Journal of Baltic Science Education*, 11(2), 184-193.

Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

Günay, Z. (2006). 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güneş, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, A. (2016). Din öğretiminin yapılandırmacı temelleri ve yeni bir öğrenme-öğretme materyali olarak zihin haritaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1488-1500.

Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. Eğitime bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3-10.

Güneş, G. ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 105-121.

Gür Erdoğan, D. ve Kanbur Tuncel, M. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine göre ilköğretim öğretmenlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gözlenen yeterlilikler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 91-108.

Gürdal, A. (2007). Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, S. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınıf ortamının özellikleri. Mesleki Eğitim Dergisi, 9(18), 239-252.

Harmandar, İ. H. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Basımevi.

Hassard, J. (1999, June) "Students' experience in constructivist learning environments: an inquiry into teams-a science teacher education program", 6th Nordic Research Conference on Science Education, Joensuu, Finland.

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. American Educational Research Journal, 26(2), 160-189.

Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. Elementary Education Online, 16(2), 584-600.

İlik, M. (2011). İlköğretim 8. sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

İnceoğlu, M. (2011). Tutum ve algı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2), 128-150.

İşman, A. (2002). Sakarya’da görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(10), 72-91.

Kafadar, O. (1997). Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma. İstanbul: Feryal Matbaası.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2019). Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş. İstanbul: Evrim Yayınları.

Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkası’nın kökleri ve evrimi-örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 44-64.

Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63.

Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı/ Kuramdan uygulamaya. Ankara: Kök Yayıncılık.

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.

Karadüz A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.

Karakuş, Y. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinler arasılık. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 155-178.

Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kasapoğlu, K. ve Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 85-96.

Kaya, A. (2007). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kaya, Ö. (2005). Kimya eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayıkcı, K. ve Sabancı, A. (2009). Yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 181, 240–252.

Kerem, E. (2011). 2005-2006 Eğitim- öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kerimgil Çelik, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kerimgil Çelik, S. ve Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. Turkish Journal of Educational Studies, 2(2), 1-39.

Kılıç, G. B. (2001). Yapılandırmacı fen öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 7-22.

Kırmızı, F. S. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 319-337.

Koç, G. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen - öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 31(142), 56-64.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.

Koçak, N. (2010). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme öğretmen yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Krajcik, J. S., Czerniak, C. M. ve Berger, C. F. (2003). Teaching science in elementary and middle school classrooms: A project based approach. New York, USA, Mc Graw Hill.

Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, D. (2008). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Küçük, Ö. (2015). Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükavşar, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçükkaragöz, H. (2002) Bilişsel gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem Yayınları.

Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.

Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers’ professional beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 267-282.

Lawson, A. E. (1995). The learning cycle. science teaching and the development of thinking. S. Horne, International Thomson Publishing. 164: 132-175.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181

Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago.

Lortoğlu, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim programı kapsamında, eğitim teknolojisi uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Maral, Y. D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi gereksinimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Matthews, M. R. (2002). Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.

Mazman, F. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ve sosyal bilgiler öğretimi. *İlköğretmen Dergisi*, 1(4), 42-44.

McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? Learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182- 193.

MEB (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4–5. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2008). Öğretmen yeterlikleri kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Mentiş Taş, A. (2004). Davranışçı eğitimden yapılandırmacı eğitime. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 423-429.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kuramın 5e modeline uygun etkinlikler tasarlarırken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3(2), 94-123.

Metin, T. (2017). İlkokul matematik dersinde yapılandırmacı yaklaşımla eğitim görmüş ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Moussiaux, J. and Norman, J. T. (1997). Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students. Publications. AETS Conference Papers and Summaries of Presentation, 901(5), 661-687.

Murphy, E. (1997). Yapılandırmacılık: Felsefeden Pratiğe. St. John's, NL Canada: Uzaktan Eğitim ve Yenilik Merkezi.

O'Loughlin M. (1992). Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. Journal of Teacher Education, 43(5), 336-346.

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 835-857.

Ocak, G. ve Didin, M. (2018). Öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 6, 1-14.

Ocak, G. ve Tavlı, M (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamları. Eğitim Bir Sen, 6(16), 51-55.

Oğuz, A. ve Bayındır, N. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 8(3), 901-922.

Ozan, C. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özbay, A. F. (2009). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Özdemir, İ. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Özdemir, Y. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özden, Y. (2014), Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi.

Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, niçin yapılandıracacağız? . Eğitime Bakış Dergisi, 6(16), 10-16.

Özenç, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 609–635.

Özgen, K. (2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri geliştirilmesi: fonksiyon ve türev kavramı örnekleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgüven, İ. E. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 100-111.

- Özmen, H. (2019). Fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, Ş. G. (2003). Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmaca öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Plourde, Lee A. ve Alawiye, O. (2003). Yapılandırmacılık ve ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylığı: uygulamaya bilgi. *College Student Journal*, 37(3), 334-349.
- Prawat, S. R. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Ray, J. A. (2000). Rural and Urban Teachers' Understanding of Constructivism and Its Influence on Their Teaching Practices. University of Missouri-Columbia: Unpublished dissertation.
- Richardson, G.P. (1997). Problems in causal loop diagrams revisited. *System Dynamics Review*, 13(3), 247-252.
- Saban, A. (2002). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağiroğlu, A. Z. (2002). Yapıcı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersindeki tarih ünitelerine uygulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saleska, T. J. (2000). A Study of the constructivist teaching behaviors within a population of elementary science teachers. Unpublished Dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee, USA.
- Savery, J.R., Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31- 38.
- Saylan, N. ve Yurdakul, B. (2005). İlköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Denizli.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Selek, K. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 8. sınıf İslam dinine göre kötü alışkanlıklar ünitesinin örnek ders işlenişleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291- 316.

Sümbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.

Sündüs Balcı, A. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284–304.

Şaşan H. H, (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 49–52.

Şimşek, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3(5), 115-119.

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-206.

Tarım, K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, Ö. ve Koray, Ö. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Arı Matbaacılık.

Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tatlı, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Tavşancıl, E. (2014). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taylor, P. C. (1992). An interpretive study of the role of teacher beliefs in the implementation of constructivist theory in a secondary school mathematics classroom. Doktoral Thesis, Curtin University of Thecnology, Science and Mathematics Education Centre, Perth, Western Australia.

Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Tezcan, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğrenme tasarımı ve yaratıcılık. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(1), 50-55.

Tomul, F. ve Tatlı, E. (2007, 27- 29 Nisan). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği rolleri gerçekleştirme düzeyleri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir (Nobel Akademik yayınları).

Trowbridge, L. W., R. W. Bybee, et al. (2000). Models for effective science teaching. teaching secondary school science. B. J. P. New Jersey, USA, Prentice Hall: 232-251.

Türkoğlu, M. (2012). Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen nitelikleri açısından değerlendirilmesi: öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm stratejileri ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11(42), 255-278.

Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2008) “Organizasyonlarda Bireyler: Davranış, Tutum ve Motivasyon” 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, Şubat 21-24, Çeşme, İzmir.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. Millî Eğitim Dergisi, 153- 154.

Uslu, T., Şahin, D. R. ve Çam, D. (2012). Yaş ve kuşak farklılıklarına göre internet ve bilgi teknolojileri kullanımının düzeyi, yarattığı tekno-politik stres ve sonuçları. The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management, 7(1), 76-93.

Uysal, R. (2012). Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Uzunoğlu Yegül, B. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, C. (1981). Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yalçın, A. S. ve Yalçın, S. (2011). Yeni ilköğretim müfredatının uygulamasına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. Millî Eğitim Dergisi, 41(190), 92-101.

Yanpar, T. (2001). İlköğretimde yapılandırmacı bir sınıf kültürü yaratma. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 72, 27–32.

Yanpar, T. (2007). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, Cemil Öztürk (Editör). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yapıcı, M. (2008). Eğitim psikolojisi, İbrahim Yıldırım (Editör), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 6(3), 480–490.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). Eğitim psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1-2), 68-75.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2003), Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Öztürk, E. (2002). Sınıf öğretmenlerinin günlük planlarla ilgili algıları: öncelikler, sorunlar ve öneriler. İlköğretim-Online, 1(1), 17-27.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. Elementary Education Online, 7(3), 664-679.

Yıldırım, R. (2003). Öğrenmeyi öğrenmek. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldırım, F. S. (2011). İlköğretimde fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz Kaya, S. (2008). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, B. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(15), 185-204.

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EK-1

Araştırma Resmi İzin Belgesi



T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 19255454-44-E.6851594
Konu : Anket İzni

08/05/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Kırıkkale Üniversitesinin 02.03.2020 tarihli ve 8598 sayılı yazısı.
b) Iğdır Üniversitesinin 21.04.2020 tarihli ve 21 sayılı yazısı.
c) Neşe BÖRÜ'nün 30.04.2020 tarihli ve bila sayılı dilekçesi.

İlgi (a) yazıda Mutluhan TANIK'ın Yüksek Lisans Tez Çalışması için yapılacak olan Online anket çalışmasının; İlgi (b) yazıda Celal TAŞDEMİR'in Yüksek Lisans Tez Çalışması için yapılacak olan Online anket çalışmasının; İlgi (c) dilekçede Neşe BÖRÜ'nün Yüksek Lisans Tez Çalışması için yapılacak olan Online anket çalışmasının; Müdürlüğümüze bağlı Okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanabileceği Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hakan GÖNEN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1.Komisyon kararı
2.Yazı
3.Dilekçe

OLUR
08/05/2020

Aydın BÖRÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: İrfan Caddesi Merkez İĞDIR
Elektronik Ağ stratejigelistirme76@meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme76@meb.gov.tr

Bilgi için: Zehra CAN (Şef)
Tel: 0 (476) 280 76 34
Faks: 0 (476) 280 76 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ff1-1112-3fa8-9dc0-9d6d kodu ile teyit edilebilir.

EK-2

Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği İzin Belgesi

Ynt: Ölçek Kullanımı.

Gönderen: OCAK Gurbuz <gocak@aku.edu.tr>

Gönderildi: 26 Temmuz 2018 Perşembe 13:41

Kime: mutluhan tanık

Konu: Re: Ölçek Kullanımı.

merhabalar,

ilgili ölçeği akademik kurallar çerçevesinde kullanmada herhangi bir sakınca yoktur. iyi çalışmalar

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "mutluhan tanık" <mutlu76@windowslive.com>

Kime: "gocak" <gocak@aku.edu.tr>

Gönderilenler: 26 Temmuz Perşembe 2018 12:59:38

Konu: Ölçek Kullanımı.

Sayın Gürbüz Hocam merhabalar;

Ben Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz; "Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları" ölçeğinizi yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu ölçek için sizden izin almak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla...

EK-3

Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekçirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği İzin Belgesi

Re: Ölçek İzin Alımı

NF

Nuray FİDAN <nurayfidan1@gmail.com>

28.07.2018 Cmt 15:21

Kime: Siz

Merhaba Mutluhan,
Referans olarak gösterdiğin sürece ölçekleri kullanabilirsin.
İyi çalışmalar diliyorum...
Doç. Dr. Nuray Kurtdede Fidan

27 Tem 2018 Cum 13:40 tarihinde mutluhan tanık <mutlu76@windowslive.com> şunu yazdı:

Sayın Nuray Hocam merhabalar;

Ben Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz; "Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekçirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Anketi" ve "Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekçirdiği Öğretmen Niteliklerine İlişkin Gözlem formu" ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu ölçekler için sizden izin almak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla...

EK-4

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeleri, okuyarak size en uygun gelen seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler araştırma amaçlı kullanılacaktır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Mutluhan TANIK

I. BÖLÜM: Kişisel bilgiler

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Kıdeminiz : () 1-5 () 6- 10 () 11- 16 () 17 ve üstü

Sınıfınızdaki öğrenci sayısı : () 1-15 () 16-30 () 31- 45
() 46 ve üstü.

Bu öğretim yılında okutmakta olduğunuz sınıf : () 1. sınıf () 2. sınıf
() 3. Sınıf () 4. sınıf

Mezun olduğunuz okul: () Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi
() Diğer

EK-5

Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (YÖUYÖTÖ)

2. BÖLÜM	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Yapılandırmacılığın yararlı bir yaklaşım olduğunu düşünürüm.				
2. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin etkinlik yapmaktan zevk almam.				
3. Yapılandırmacı yaklaşımın bulunduğu hizmet içi eğitimi almak isterim.				
4. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili gelişmeleri takip etmek hoşuma gider.				
5. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olurum.				
6. 13. Konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasını yararlı bulmam.				
7. Öğrencilere yaptırılması gereken bazı etkinliklerin velileri mali açıdan zorlayacağını düşünürüm.				
8. Etkinliklerin sadece sınıf ortamında uygulanacağını düşünürüm.				
9. Kitaplardaki etkinliklerin çoğunu derslerimde uyguladım.				
10. Kendimi yapılandırmacı öğretime uygun materyaller kullanma bakımından yeterli bulurum.				
11. Bilgisayar kullanmayı tam bilmediğimden yeni teknolojik altyapılı materyaller hazırlayamam.				
12. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünürüm.				
13. Her kazanıma uygun etkinlik yapmaya çalışırım.				

14. Kazanımların öğrenci ihtiyacına göre olmadığını düşünürüm.					
15. Kazanımların öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini yeni öğrenmeleriyle bağ kuracak özellikte olduğunu düşünürüm.					
16. Yeni programda kazanımlar anlaşılır niteliktedir.					
17. Kazanımların öğrencilere üst düzey beceri kazandırabilecek nitelikte olduğunu düşünürüm.					
18. Merak uyandıran soruyla derse girişin öğrenci motivasyonunu artıracığını düşünürüm.					
19. Derse giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ederim.					
20. Öğrencilerin hiç bilmedikleri bir konuyu keşfetmelerini sağlamakta güçlük çekerim.					
21. Öğrencilerle birlikte çalışarak onları yönlendiririm.					
22. Keşfetme aşamasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ortamlar hazırlarım.					
23. Öğrenci görüşlerinin tartışılma aşamasında sınıf yönetiminde zorluk çekerim.					
24. Konuyu açıklarken farklı yöntemler kullanırım.					
25. Öğrencilerin yeni bilgilerini kullanmalarını sağlayacak ortamlar oluştururum.					
26. Öğrencilere eski bilgilerini yeni durumlarda kullanırmakta zorluk çekerim.					
27. Öğrencilerin konuyla ilgili düşünce tarzlarını anlamaya çalışırım.					
28. Değerlendirmeyi süreci gözlemleyerek yaparım.					
29. Grup çalışmalarında grup arkadaşlarının birbirlerini değerlendirmelerine fırsat tanırım.					
30. Her tema sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formunu yaptırım.					

EK-6**Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekthirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Ölçeği (YYGÖNBÖ)**

2. BÖLÜM	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Derse hazırlanırken programda bulunan kazanımları göz önüne alırım.					
2. Derse hazırlanırken günlük hayattan dersin içeriğine uygun örnekler seçerim.					
3. Derse hazırlanırken öğrencilerin yaş grubu özelliklerini göz önüne alırım.					
4. Derse hazırlanırken bireysel farklılıklara göre kazanımları gözden geçiririm					
5. Etkinlikleri planlarken, etkinlik ile hangi kavramın kazandırılacağını veya geliştirileceğini belirlerim.					
6. Etkinlikleri planlarken hangi yöntem ve tekniği kullanacağını belirlerim.					
7. Öğrenme- öğretme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alırım.					
8. Derse girmeden önce ders içeriğinin öğrenciler açısından önemi üzerinde düşünürüm.					
9. Derse girmeden önce ders içeriği ile ilgili anahtar kavramları belirlerim.					
10. Ders öncesi, öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan sorular hazırlarım.					
11. Etkinlikleri planlarken kullanılacak araç gereçleri ve bunların ne zaman, nasıl kullanılacağını belirtirim					
12. Etkinlikleri planlarken öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım.					
13. Proje konularını belirlerken okul ve çevre şartlarını dikkate alırım.					

14. Etkinlikler sırasında öğrenci performansını değerlendirmek için puanlama araçları geliştiririm.					
15. Ölçme ve değerlendirme için kullanılacak ölçme araç ve tekniklerini önceden planlarım.					
16. Derse başlarken, öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan sorular sorarım.					
17. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için fıkra, hikâye, bilmece vb. yararlanırım.					
18. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri, eski bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandırmasını sağlamak için sorgulama, beyin fırtınası, sorun çözme, tartışma vb. yaptırım.					
19. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri, eski bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandırmasını sağlamak için, ek bilgiler, örnekler, uygulamalar vb. veririm.					
20. Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin gelişim özelliklerini (bilişsel, duyuşsal, fiziksel) göz önüne alırım.					
21. Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önüne alırım.					
22. Öğrencilere, onların düşünme, anlama, sorgulama vb. zihinsel becerilerini geliştirici sorular sorarım.					
23. Öğrencilere, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırım.					
24. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek örnek olaylardan yararlanırım.					
25. Öğrencileri sorumluluk üstlenmeleri konusunda cesaretlendiririm.					
26. Öğrencilere kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri problemler sunarım.					
27. Öğrenme sürecinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniğinden yararlanırım. (Drama, soru cevap, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası vb.)					
28. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlerim.					

29. Öğrencilerin birbirinden öğrenmesini sağlayacak öğrenme ortamlarını oluştururum.					
2. BÖLÜM	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
30. Öğrencilerin meraklarını ortaya çıkaracak sorular sorarım.					
31. Sınıf ortamının dışında, sürekli olarak laboratuvardan, kütüphaneden ve internetten yararlanırım.					
32. Öğrencileri değişik kaynaklardan yararlanmaya teşvik ederim.					
33. Öğrencilerin girişimciliğini geliştirecek etkinlikler yaptırım.					
34. Proje çalışmalarına yer veririm.					
35. Öğrenilen bilgi ve becerilerin, farklı durumlara aktarılmasını (transferini) kolaylaştırmak için günlük yaşamla ilişki kurdururum.					
36. Proje konularını öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ve imkânları göz önünde bulundurarak veririm.					
37. Öğrenme- öğretme sürecinde her öğrencinin değerli olduğunu hissettirecek şekilde davranırım.					

38. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri olumlu sınıf atmosferi oluştururum.					
39. Öğrencilerin görüşlerine değer veririm.					
40. Yapıcı eleştirilerde bulunurum.					
41. Öğrencilerden gelen dönütlere duyarlıyım ve bunlardan yararlanırım.					
42. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurum.					
43. Öğrencileri çok yönlü değerlendirebilmek için alternatif ölçme teknikleri uygulayırım.					
44. Öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak kontrol ederim.(Portfolyo, proje....)					
45. Öğrencilerin performansını ölçmek için puanlama araçları uygulayırım.					
46. Öğrencileri farklı derslerde ve ortamlarda düzenli aralıklarla gözlerim.					
47. Öğrencinin performansını doğru ve güvenilir biçimde değerlendirmek için birden fazla gözlem yaparım.					
48. Öğrencilere portfolyo (ürün dosyası) hazırlatırım.					

49. Portfolyoda bulunacak çalışmaların seçiminde öğrencilerin katılımını sağlarım.					
50. Değerlendirmeye velileri de katarım.					
51. Öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirecek ödevler veririm.					
52. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebileceği ortamlar sağlarım.					
53. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirebileceği ortamlar sağlarım.					
54. Öğrencilerin neler yaptıklarının yanı sıra nasıl yaptıklarını ölçerim.					
55. Öğrenci başarısını değerlendirmede yaratıcı ve eleştirel düşünceye önem veririm.					
56. Öğrenci velileri ile sürekli iş birliği içinde olurum.					
57. Değerlendirme yaparken öğrencilerin; öğrendiklerini günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiğini göz önünde bulundururum.					
58. Değerlendirme yaparken öğrencilerin, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiğini göz önünde bulundururum.					
59. Ölçme ve değerlendirme sürecinde performans ödevlerinin sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat ederim.					

ÖZGEÇMİŞ

21.02.1993 tarihinde Iğdır'da doğdu. İlkokulu, orta ve lise öğrenimini ise Iğdır'da tamamladı. 2011 yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye başladı ve 2015 yılında mezun oldu. 2017 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisansa başladı. 2018 yılında Iğdır'da Hazar Kolejinde sınıf öğretmenliği yaptı ve 2020 yılında ise Iğdırdan ayrılıp Antalya'ya yerleşti. Mutluhan Tanık şuan Antalya'da Özel bir şirkette çalışmakta ve bekarıdır.