



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2009-0004**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE
TUTUMLARI**

Gözde SAYDAM

Danışman: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDIN, 2009

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2009-0004**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE
TUTUMLARI**

Gözde SAYDAM

Danışman: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDIN, 2009

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
AYDIN

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Gözde SAYDAM 24.07.2009 günü yapılan tez savunma sınavında *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları* adlı tezini savunmuş, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından kabul-red edilmiştir.

UNVANI-ADI VE SOYADI :

KURUMU :

İMZASI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi



Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ

Ege Üniversitesi



Yrd.Doç.Dr. Ruken AKAR VURAL

Adnan Menderes Üniversitesi



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nun
..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ümit TATLICAN
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı: Gözde SAYDAM

İmza:

YAZAR ADI-SOYADI: Gözde SAYDAM

BAŞLIK: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE TUTUMLARI

ÖZET

Bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz çağda geleneksel eğitim anlayışı yeni dönemin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmede çok yetersiz kalmaktadır. Bu anlamda yapılandırımcı yaklaşım yeni dönemin ihtiyaçlarını karşılamada yeni bir araç olarak görülmekte, yeniçağın gerektirdiği mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özelliklere sahip daha yapıcı, daha seçici, daha etkin bireyler yetiştirmede başarılı olacağı düşünülmektedir. Ancak eğitimde yeni bir anlayış, bu anlayışı sınıfta uygulamaya koyacak olan öğretmenlere bağlıdır. Bir öğretmen benimsediği sürece yeni bir yaklaşım uygulamaya tam anlamıyla girer ve uygulanır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim programına konulan bu yeni yaklaşımı benimsemeleri, olumlu görüş ve tutum içinde olmaları çok önemlidir. Bu çalışmada da yapılandırımcı yaklaşımın öğretimde uygulamalarına ilişkin görüşleri ve tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılandırımcı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan yeni eğitim programının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının uygulamanın başarılı olmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma, Aydın il merkezindeki 11 ilköğretim okulunda görev yapan 187 birinci kademe sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Okulların seçiminde okulların sosyo-ekonomik durumları dikkate alınmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi üst 3 okul, orta 3 okul ve düşük 5 okul örnekleme seçilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki öğretmen sayısı diğer okullara oranla daha az olduğu ve üç düzeydeki okullardan birbirine yakın sayıda öğretmene ulaşmak istendiği için sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan daha fazla okula gidilmiştir. Araştırma betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri hazırlanan anket tekniği ile tutumları ise tutum ölçeği tekniği ile toplanmış ve toplanan veriler SPSS for Windows 13.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılandırımcı yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğine ait maddeler genel olarak öğrenci rolü, öğretmen rolü, yaklaşımın işlevselliği ve öğrenme yaşantılarına ilişkindir. Araştırmada yapılandırımcı yaklaşıma ilişkin tutum puan ortalamaları $\bar{x} = 73.96$ olarak

bulunmuştur. Beşli ölçek üzerinden incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında kısmen uygulayabildikleri bulunmuştur.

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenlerinin anlamlı fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER:

Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen Tutumu, Öğretmen Görüşü

NAME-SURNAME: Gözde SAYDAM

TITLE: ELEMENTARY TEACHERS' VIEWS AND ATTITUDES TOWARDS APPLYING CONSTRUCTIVIST APPROACH IN EDUCATION

ABSTRACT

In the current age named the knowledge age, traditional theory isn't sufficiently qualified in case of need to raise people for new term. In this meaning, constructivist approach is seen as a new means in meeting needs of new term and thought that will be successful in raising more constructive, more selector, more active people having personal qualities such as contender, entrepreneur, patient. However, a new approach in education is dependent upon the teachers who is carrying out this approach in class. A new approach puts into practice completely as long as a teacher considers as if it were his/her own understanding. For that reason, it is so crucial for teachers to consider as if this new approach were their own understanding, being in positive attitude and view towards constructivist approach. In this study a research has been done on the attitudes and opinions of elementary teachers' in applying constructivist approach in primary education. The aim of this study is to measure the attitudes and views of the elementary teachers towards applying constructivist approach in education. It is thought as important the views and attitudes of elementary teachers in being successful of the application.

The study is applied to 187 elementary teachers working in the chosen 11 primary schools in the centre of Aydn. The schools have been chosen according to socio- economic conditions of schools. To the sample of the study 3 high, 3 middle and 5 low schools have been chosen. Because of the scarcity of the teachers in schools being low socio-economic condition, and the desire of reaching close-by teacher numbers from three levels, low socio-economic condition schools have been chosen more. In this study descriptive research model was used. The views of teachers related to constructivist approach applications with a questionnaire and the attitudes with a five point Likert scale were gathered and the data was analysed through SPSS for Windows 13.0.

The items belong to five point Likert scale towards constructivist approach are generally related to student role, teacher role, functionality of approach and learning experience. In research, attitude point means related to constructivist approach were

found as $\bar{x}=73.96$. It is concluded that teachers have a positive attitude related to constructivist approach.

It has been arrived at a conclusion that elementary teachers' attitudes towards constructivist approach according to type of school being graduated from, rank in profession and socio-economic condition of schools that the teachers have worked don't make a significant difference.

KEYWORDS:

Constructivist Approach, Teachers' View, Teachers' Attitudes

ÖNSÖZ

Henüz çok yeni olan akademik deneyimlerim bana şunu göstermiştir ki akademik çalışmalar büyük özveri ve araştırmalarla ancak amaca hizmet edebilir. Bu zorlu yolculuk ise birlikte yapılırsa ancak eğlenceli ve verimli geçebilir.

Bu sebeple bu çalışmada hocalarımdan aileme, arkadaşlarımdan mesai arkadaşlarıma birçok kişinin emeği ve desteği vardır.

İlk olarak danışmanım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na sadece çalışmamdaki katkıları için değil, gerek ders aşamasında gerekse tez aşamasında gösterdiği anlayış için teşekkür etmek istiyorum.

Hazırladığım tutum ölçeğinin her basamağında bana yardım eden Prof. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e teşekkür ederim.

Ayrıca dersler sırasında engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu'na teşekkür ediyorum.

Tez yazımı zevkli olduğu kadar sancılı bir dönem aynı zamanda. Bu dönemde nezaman arasam beni asla geri çevirmeyen, her soruma ve sorunuma yardımcı olan arkadaşlarım Arş. Gör. Çiğdem ALDAN KARADEMİR ve Arş. Gör. Meltem ÇENGEL ve Arş. Gör. Serap YILMAZ'a teşekkür ediyorum.

Bu çalışmada en büyük desteği aldığım eşsiz kişiliği, mükemmel çalışma azmi ve örnek alınacak yaşam tarzıyla benden küçük olsa da benim her zaman idolüm olan kardeşim İntörn Dr. Gamze SAYDAM'a sonsuz teşekkür etmek istiyorum.

Sevgili annem ve babam olmasaydı bu çalışma belki hala bitmemiş olurdu. Gösterdikleri sabır ve verdikleri destek için sonsuz teşekkürler.

GÖZDE SAYDAM

İÇİNDEKİLER

Türkçe Özet.....	i
İngilizce Özet.....	iii
Önsöz.....	v
İçindekiler.....	vi
Kısaltmalar.....	ix
Ekler Listesi.....	x
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıltı.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

2.BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. Eğitim, Öğrenme ve Öğretme.....	11
2.2. Nesnelci ve Yapılandırmacı Yaklaşımlar.....	15
2.2.1. Nesnelci Yaklaşımlar.....	15
2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşımlar.....	16
2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşımlar.....	17
2.2.1.3. Davranışçı Yaklaşım ile Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Farklar....	20
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	22
2.2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri.....	24
2.2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Sürecindeki Yeri ve Önemi..	34
2.2.2.3. Yapılandırmacı yaklaşımda Sınıf Ortamı Özellikleri.....	36
2.2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü.....	38

2.2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Rolü	42
2.2.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Sürecinin Özellikleri.....	43
2.3.İlgili Araştırmalar.....	49
3. BÖLÜM	
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren-Örneklem.....	57
3.3. Veri toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	59
3.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	60
3.3.1.1. Madde Havuzu Aşaması.....	61
3.3.1.2. Uzman Görüşü Aşaması	63
3.3.1.3. Ön Deneme Aşaması	63
3.3.1.4. Faktör Analizi Aşaması.....	64
3.3.1.5. Güvenirlik Hesaplama Aşaması.....	69
3.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi.....	70
3.4. Verilerin Analizi.....	73
4. BÖLÜM	
BULGULAR	
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	74
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
5. BÖLÜM	
TARTIŞMA VE YORUM	
5.1. Tartışma ve Yorum.....	84
5.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Tartışma ve Yorum.....	85
5.3. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Tutumlarına Ait Tartışma ve Yorum.....	91
5.4. Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Yorum.....	91

5.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum.....	91
5.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum.....	92
5.4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum.....	93
6. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	
6.1. Sonuçlar.....	95
6.2. Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	114
ÖZGEÇMİŞ.....	119

KISALTMALAR

YYİTÖ: Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Tutum Ölçeği

YUIA: Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Anket

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Olur'u.....	115
Ek-2: Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırmacılığa İlişkin Tutum Ölçeği.....	116
Ek-3: Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri Anketi.....	118

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO NO		SAYFA
Tablo 2.1.	Öğrenmenin Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Görünümü	13
Tablo 2.2.	Davranışçı Yaklaşım ile Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Farklar	21
Tablo 2.3.	Sosyal Yapılandırmacılar ile Bilişsel Yapılandırmacılar Arasındaki Farklar	30
Tablo 3.1.	Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımı	57
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı	58
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	58
Tablo 3.5.	Seçilen 20 Maddenin Ortak Faktör Yüğü, Faktörlere Ait Maddelerin Yüğüleri, Alt Ölçek Madde Korelasyonları (r) ve Alt-Üst Grup t Değerleri (t)	67
Tablo 3.6.	Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri	69
Tablo 3.7.	Kalan Maddelere Ait Özellikler.....	70
Tablo 3.8.	Öğretmen Anket Formu.....	72
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenci Rolü, Öğretmen Rolü, Öğrenme Yaşantıları ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Mezun Oldukları Okul Türüne Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, T-testi Sonuçları	75
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Yaşantıları, Öğretmen Rolü, Öğrenci Rolü ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Mesleki Kıdemlerine Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Anova Sonuçları	76

Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Yaşantıları, Öğretmen Rolü, Öğrenci Rolü ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Halen Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Anova Sonuçları	78
Tablo 4.4.	Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Anketinde Yer Alan Maddelerin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLNO	SAYFA
Şekil 2.1. Yapılandırmacılığın Genel Çerçevesi.....	23
Şekil 2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme Modeli.....	43
Şekil 1. Saçılım Grafiği.....	66

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde; problem, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1. 1. Problem

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım eğitim alanında oldukça etkili olmaya başlamıştır. Yapılandırmacılık, birçok düşünür, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004: 110). Yapılandırmacı yaklaşıma göre kişi yeni bilgileri kendisi yaratır. Bu yaratma kişinin mevcut bilgi, inanç ve değerleri ile yeni düşünce, sorun ve deneyimlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 47).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi fiziksel ve sosyal dünya ile iletişime geçerek aktif öğrenciler tarafından açıklayıcı, tekrarlanan, doğrusal olmayan bir yapılanma süreci olarak açıklayan post-yapısalcı psikolojik teoridir (Doll, 1993). Yapıları ve düşünme aşamalarını belirtmek veya öğrenilmiş davranışları pekiştireçlerden ayırmak yerine yapıların, dil, etkinlik ve anlamın nasıl oluşturulduğunu açıklayan psikolojik öğrenme teorisidir. Değerlendirme ve gelişmenin birleşimini esas alan bir teoridir. Burada öğretmenlerin şüphesi bu yeni paradigmanın öğretim uygulamalarına ne getireceğini belirleyebilmektir (Fosnot ve Perry, 2005: 34).

Yapılandırmacılık, geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklıdır. Davranış ve biliş kuramlarının felsefi temelini oluşturan nesnelcilik, bilen ve bilinen arasındaki ikiliğe dayanır; başka bir ifade ile bilgi, bilenden bağımsız olarak bulunur. Bu nedenle objektif olarak değerlendirilebilir ve bireyden bireye değişmez. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez. Zihin boş bir kara tahta değildir (Olsen, 1996, Akt: Özerbaş, 2007: 612-613).

Bilişsel öğrenme kuramı, zihinsel süreçleri dikkate almakla birlikte kendisini bilgi-bilen ikiliğinden kurtaracak felsefi varsayımları oluşturamamıştır. Bilgi işlem kuramcıları da davranışçılar gibi bireyi çevresinden ayırır. Beynin çalışılmasının bilgisayara benzetilmesi, bireyden bağımsız davranışsal gerçekliği vurgulamaktadır. Başka bir deyişle hem davranışçılığın hem de bilişsellikğin temelinde nesnelci yaklaşım

vardır (Jonassen, 1991a, 5-6). Nesnelcilikte bilginin bireyden bağımsız olduğu ve öğrenmenin dış dünyadan bireye transfer edilmesi sonucu olduğu varsayılmaktadır. Bilginin sınırları zihinle sınırlanamaz, bilgi sınırsız bir alana sahiptir (Cooper, 1993; Jonassen, 1991b, 28-29. Akt: Koç ve Demirel, 2004: 174).

Gerek davranışçı kuram, bilişsel kuram gerekse yapılandırmacı kuram temeli çok eskilere dayanan öğrenme kuramlarıdır. Kökü aslında birbirlerine zıt olan, yüzyıllardır varlıklarını sürdüren, günümüzün öğrenme kuramlarına da etkileri olan ampirizme ve rasyonalizme kadar dayanır (Ertmer ve Newby, 1993: 51).

Yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına karşın, bu yüzyılın sonlarında daha güncel hale gelmiştir. (Arslan, 2007: 45). Yapılandırmacı yaklaşım bilginin yapılandırılması görüşlerini destekleyen bilimsel araştırmalarla temel kuramsal altyapısını oluşturmuştur (Staver, 1998; Fosnot, 1996). Yapılandırmacı yaklaşım bilgi edinimiyle ilgili yeni fikirleri bütünleştirdiği, bir araya getirdiği için birçok öğretmen yapılandırmacı öğretme ve öğrenme sürecinden memnundur. Dahası, deneysel çalışmalar yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde pozitif öğrenme etkisi olduğunu göstermektedir (örn. Fenshamp, Gustone ve White, 1994) (Yang, Chang ve Hsu, 2008: 527).

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsatlar vermektir (Erdem, 2001: 58). Yapılandırmacılar bilginin ve doğrunun insanların kendisi tarafından yapılandırıldığına ve insan zihninden bağımsız olmadığına inanırlar (Duffy ve Jonassen, 1991: 9). Öğrenme ise deneyimlerle yapılandırılan anlamdaki değişiklik olarak tanımlanmıştır (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 1996). Yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde yer alan öğrenme, aktif bir süreçtir. Bilgi dayatılabilir fakat ‘anlama’ dayatılamaz. Çünkü ‘anlama’ içten gelmelidir. Woolfolk (1993: 485), öğrenme sürecindeki yapılandırmacı görüşü şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Kilit fikir şu ki öğrenciler aktif olarak kendi bilgilerini yapılandırır: Öğrenci zihninde dış dünyadan bilgileri bir araya getirir. Öğrencinin ne öğreneceğine karar vermede öğrenme aktif bir zihin işidir, pasif değildir.”

Sonuç olarak; öğrenenler öğrenme sürecinin merkezindedirler.

Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır (Howe ve Berv, 2000; Airasian ve Walsh, 1997; Özkan, 2001; Duman, 2004; Altun, 2004; Açıkgöz, 2003) ve bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır (Bodner, 1986; Baykul, 2005). Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür (Matthews, 2000). Bu özelliği nedeniyle yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Şimşek, 2004: 115). Yapılandırmacılık kendi başına bir öğrenme kuramı olarak görülemez, fakat anlamaya ya da bilmeye nasıl ulaşıldığıyla ilgili felsefi bir bakış olarak görülebilir (Savery ve Duffy, 1995: 135). Temelini felsefe ve psikolojiden alan yapılandırmacı yaklaşım hızla yayılmaktadır (Fosnot, 1992: 167).

Yapılandırmacılık en genel ifadeyle;

- 1) Gerçekliğin doğasına (Bilgi, gerçek dünyaya aittir.),
- 2) Bilginin doğasına (Bilgi, bireyin zihninde yapılır.),
- 3) İnsanın doğasına (Anlamlar paylaşılır) ve
- 4) Bilimin doğasına dayanır (Bireyin etkin katılımı ile anlam yapılandırılır) (Wilson, 1997; Akt: Erdem ve Demirel, 2002: 82).

Bireyin öğrenmesi kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, bu bilgileri kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, yapılandırmacı kuram öğrenmenin doğasına ilişkin olarak 10 temel öğrenme ilkesi ileri sürmektedir (Glatthorn, 1994):

1. Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Öğrenme sürecinde biliş ile duyuş birbiri ile ilişkilidir.

7. Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinden önemlidir.
8. Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.
9. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme süreklidir (Saban, 2005: 171-172)

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin aktif rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede okuma ve dinlemenin yanı sıra tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 7).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl edindiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999: 8).

Yapılandırmacı kuramı benimseyen bir öğretmen:

1. Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır ve onları çalışma yapmaya teşvik eder.
2. Etkileşimli öğretim materyallerini ve ilk elden kaynakları kullanır. Öğrencilerinin ilk elden bilgi edinmelerine yardımcı olur.

3. Öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır.
4. Sınıflandırma, analiz, tahmin gibi bilişsel terminolojiyi kullanır. Bu kavramları öğrencilerin kullanmasına fırsatlar verir.
5. Öğrencilere hazır bilgi vermez.
6. Öğrencilerin hem kendileri ile hem de diğer öğrenciler ile diyalog içinde olmalarını destekler, teşvik eder.
7. Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayarak, açık uçlu sorularla araştırma yapmalarına ve birbirlerine sorular sormalarına teşvik eder.
8. Soruyu sorduktan sonra belli bir bekleme zamanı verir.
9. Öğrencilerini süreç içerisinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirir.
10. Ders planına sık sıkıya bağlı değildir.
11. Yıllık planını takım çalışması şeklinde yapar ve öğretim süreci boyunca takım çalışmasını sürdürür (Akpınar ve Ergin, 2005: 57-62).

Yapılandırmacı kuramı benimsemiş bir öğretmenin yukarıda belirtilen rolleri dikkate alındığında, davranışçı öğrenme anlayışına sahip bir öğretmenden öğrenme süreci açısından farklılıklar göstermektedir (Akpınar ve Ergin, 2005: 62).

Bu sebeple bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlırsa hazırlansın, yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle program görevsel olma niteliğini kaybedebilir (Büyükkaragöz, 1997). Çünkü programın başarısındaki en önemli güç öğretmendir. Öğretmenler bir öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında anahtar kişilerdir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömleksiz, 2007: 69).

Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenle yaşama geçirilebilir. Eğitim sistemimizde yapılmış olan program değişikliğinin başarısı da yine öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen, yaşadığımız bilgi çağında çocuklara, kalem kağıtla yapılacak etkinliklerden çok daha zengin öğrenme ortamı ve etkinlikler sunmalı ve dersleri zenginleştirmelidir (Taş, 2007: 2-7).

Yapılandırmacı yaklaşım son 20 yılda eğitim alanında büyük ilgi görmektedir (Yılmaz, 2008: 170). Demirel'e (2002) göre, bu pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle, geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere bir bilginin tekrarına dayanır.

Oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Diğer bir anlatımla öğrenilmiş bilgiyi, yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir.

Yapılandırmacılıkla ilgili ulaşılabilen literatür incelendiğinde, araştırmaların ortaöğretim ve daha çok üniversite düzeyinde yoğunlaştığı (Örn., Akar ve Yıldırım, 2004, Banet ve Ayuso, 2003; Clark ve James, 2004; Gürol, 2002; Henderson ve Mirafzal, 1999; Matthew ve Norma, 2002; Maypole ve Davies, 2001; Pugalee, 2001; Sheehy, 2002; Simpson, 2001; Tenenbaum ve arkadaşları, 2001; Tsai, 2000), bu araştırmaların ise daha çok yapılandırmacı öğrenme ortamının düzenlenmesine ve etkisine yönelik olduğu, ancak ilköğretim düzeyinde (Yanpar-Şahin, 2001; Dinçer, 2003) yeteri kadar uygulanmadığı göze çarpmaktadır (Fer ve Cırık, 2006). Türkiye’de genel olarak yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin 10 çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecine etkisi ele alınmıştır (Kıldan ve Temel, 2008; Özerbaş, 2007; Akgün, 2006; Çiçek, 2005; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Altun ve Büyükduman, 2007; Yurdakul, 2004; Yaşar, 1998; Koç, 2002; Özkan, 2001). Bu çalışmaların yanı sıra yapılandırmacı yaklaşım öğretimde uygulamalarına ilişkin olarak yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır (Yurdakul, 2004; Gürdal, 2007; Savaş, 2006; Şengül, 2006; Çelebi, 2006; Yıldız, 2006; Bodur, 2006; Erdoğan, 2007). Yapılan bu tezlerin çok büyük bir kısmı ders bazında (yapılandırmacı yaklaşımın fen bilgisi, sosyal bilgisi, İngilizce, matematik gibi branşların öğretimde uygulamalarına ilişkin) gerçekleştirilmiştir.

Epistemolojik bir kavram olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmakta ise de, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olmuştur. Çünkü bu dönemdeki yoğun bilgi artışı karşısında davranışçı ve öğretmen merkezli yaklaşımlar hemen her ülkede sürekli eleştiri konusu olmuştur. Bilginin pasif alıcısı konumundaki bir öğretim anlayışıyla 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceği anlaşılmıştır. Bu itibarla günümüzde öğretmenlerden sınıf içi eğitim ortamlarını yapılandırmacı anlayışa göre düzenlemeleri istenmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimde yeni bir program uygulamasına geçilmiş ve bu programlardaki temel yaklaşımın yapılandırmacı bir yaklaşım olduğu açıkça vurgulanan ülkemizde müfettişlerin, okul idarecilerinin ve her şeyden önemlisi öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda eğitilmeleri kaçınılmaz

görülmektedir. Zira programın başarısı uygulayıcıların becerisine bağlı bulunmaktadır (Arslan, 2007: 58).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60. maddesinde yer alan “Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluk’larında, eğitim programını etkili kılmak amacı ile detaylı sorumluluklarının olduğu görülmektedir. Yine aynı yönetmeliğin 64. maddesinde ise sınıf öğretmenlerinin eğitim programının etkili olmasındaki önemi şu şekilde ifade edilmiştir: “*Programların başarıya ulaşması için öğretmenler tartışılmaz bir etkidir*”. Yine, *Öğrencinin büyürken; gelişmesinde, olgunlaşmasında, eğitiminde, mevcut bilgisini kullanarak yeni bilgiye ulaşmasında tartışılmaz en önemli unsur olduğu vurgusu yapılmıştır* (Yalın-Uçar, 2008).

Bu sebeple, pilot uygulamanın gerçekleştirildiği dokuz ilden toplam 120 okulun öğretmen ve okul müdürleri onar günlük bir hizmet içi eğitimden geçirilmiş ve bu süreçte hazırlanan yeni programların tanıtımları yapılmıştır. Ayrıca, pilot uygulama sürecinde Talim ve Terbiye Kurulu’nun internet sitesinde öğretmenlerin yaptıkları örnek uygulamalar ve geliştirdikleri etkinlikler paylaşımına açılmıştır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yıl boyunca devam edilmiş, diğer taraftan tüm ilköğretim müfettişlerinin de bu eğitimi almaları sağlanmıştır. Bir taraftan reformla ilgili hizmet içi eğitimler sürdürülürken diğer taraftan pilot illerdeki uygulamalar il bazında yapılan toplantılarla değerlendirilmiştir (Hazır-Bıkmaz, 2006: 106).

2005-2006 öğretim yılında yeni programların Türkiye genelinde uygulanmasına başlanmadan önce ilköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında öğretmenlere kısa süreli seminerler verilmiş ve bu yolla onların yeni öğretim yılına hazırlanmaları amaçlanmıştır (Hazır-Bıkmaz, 2006: 106). Yeni eğitim programına ilişkin seminer ve hizmet içi eğitim kursları yeni programın tüm Türkiye’de uygulamaya girmesinden sonra da devam etmiştir. Bu anlamda hizmet içi eğitimin verilmediği il bulunmamaktadır (Hazır-Bıkmaz, 2006: 99).

Ancak, eğitimdeki değişimin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için daha uzun soluklu, katılımcı ve ülkemizin gerçeklerine uygun bir öğretmen eğitimi planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir (Hazır-Bıkmaz, 2006: 99). Arslan (2007)’e göre de öğretmenlerimizin yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımı konusunda eğitilmeleri kaçınılmaz görünmektedir. Zira programın başarısı

uygulayıcıların becerisine bağlı bulunmaktadır. Yine Erdem ve Demirel (2002)'in yaptıkları araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, yapılandırmacılıkla ilgili hizmet içi eğitime alınarak uygulamaya yönelik bilgilendirilmesi önerilmiştir. Aydın ve Balım (2005) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre de, öğretmenlerin entegre öğretimin önemini anlamaları, bu konuda verilecek hizmet içi seminer veya kurslarla mümkün olacaktır.

Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının uygulamanın başarılı olmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni eğitim programının uygulayıcısı olan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Aydın il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mezun olunan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları devam ettikleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yeterli eğitim desteğini alamayan ve kendilerinden önemli görevler beklenen ilköğretim öğretmenlerinin -özellikle de sınıf öğretmenlerinin- arzulanan değişimi sınıflarına yansıtabilmeleri için öncelikle değişimin kavramsal alt yapısını bilmek durumundadırlar. Kısa bir süre içinde onlarca yeni kavramla karşı karşıya kalan öğretmenler bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Değişimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yeni programların uygulanması konusunda yeterince desteklenmedikleri görülmektedir (Gözütok ve diğ.,2005, Akt: Hazır-Bıkmaz, 2006: 106-111). Bu sebeple öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin ne gibi problemler yaşadıkları konusunda bize ipucu verebileceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı; bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandığı savunur. 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan yeni İlköğretim Programlarının başarısı, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma gösterdikleri ilgi ile orantılıdır (MEB. TTKB, Öğretim Programları, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Eğitim Programının Uygulanışında Yapılandırmacı Yaklaşımın Takibi Alt Grubu'nun Eylem Planında (2008) yer alan ifadelerle göre; "uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesi, her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlıdır. Gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri, yol gösterici müfettişler ve işbirliği içinde olan veliler öğrencileri başarıya taşıyacaktır" denilmektedir (Yalın-Uçar, 2008). Bu sebeple öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının ne olduğunun bilinmesi programın başarısı için önemlidir. Elde edilecek verilerin bu anlamda eğitimlere destek sağlayacağı ve buna benzer yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen verilerin özellikle:

1. Yapılandırmacı yaklaşım üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları oluşturacağı,
2. Var olan çalışmaların daha gerçekçi değerlendirilmesini sağlayacağı,
3. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında buradan elde edilen sonuçların yarar sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayılı

1. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeğini ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, örnekleme seçilen Aydın İl merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 187 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme seçilen ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeği sorularına ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yapılandırmacı Yaklaşım: Nasıl anladığımız ve öğrendiğimize dair felsefi bir yaklaşımdır (Savery ve Duffy, 1995: 135). Nesnelci yaklaşım geleneğine alternatif bir epistemolojik altyapı sağlar. Nesnelci yaklaşımda olduğu gibi içinde yaşadığımız dünyayla ilgilidir (Duffy ve Jonassen, 1992: 3).

2. BÖLÜM: KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim, Öğrenme ve Öğretme

Eğitim sözü çeşitli kapsamlarda ele alınabilir. Bu söz hem bireye özgü bir kavram olarak anlaşılmalı, hem de bilim dalına özgü bir terim olarak kullanılmalıdır. Toplumda her insan yaşamı boyunca eğitim sözünü kullanmış ve eğitimle karşı karşıya olmuştur. Öyleyse eğitim yaşamın bir kesitidir ve gerçek yaşamla ilgili olmalıdır (Saracaloğlu ve Bahar, 2007: 10).

Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'ne göre “eğitim” kavramı şöyle açıklanmaktadır:

- a) belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitime işi,
- b) çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmedir ([http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr))

Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır (Fidan, 2003: 3). Bu sebeple eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir;

- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- 2- Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
- 4- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması”

Öğrenme ise, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir (Kimble, 1961).

Özetle öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2001: 94-95).

Son yıllarda eğitimde birçok değişiklik olmaktadır. Bu değişimlerin içinde öğrenmede yeni standartlar ve değerlendirmeler yer almaktadır; yeni programlar, öğretmenler için yeni rol ve sorumluluklar; yeni gözlem, geri dönüt alma ve geri bildirim formları. Yani iyi bir öğrenme ve öğretim için gerekli donanım sağlanmaktadır (Glickman, 2002: 2).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretme etkinliklerinin payı büyüktür. Öğretme: bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1984: 83). Bu nedenle öğretme heyecan verici, ödüllendirici bir süreç olarak kabul görmüştür. Son yıllarda her gün artan, genişleyen olanaklar; psikolojinin yeni bulguları, öğretme sürecinin kapsamının değişmesi, konu alanlarının zenginleşip derinleşmesi, eğitim teknolojisinin yeni katkıları bugünün öğretmenine büyük kolaylıklar ve aynı zamanda büyük sorumluluklar getirmiş ve öğretmeyi daha zevkli kılmıştır (Bilen, 1999: 43).

Eğitim öğrenme kuramlarıyla yakından ilişkilidir. Öğrenme ve davranış kuramları insanların nasıl öğrendiğine ilişkin ne bildiğimize dair açık ve özlü bir açıklama sağlar. Öğrenme kuramları üç gruba ayrılabilir: davranışçılık, bilişsellik ve yapılandırmacılık. Şimdi okullarda yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır (Kottalil, 2009).

Ertmer ve Newby (1993: 51) öğrenme kuramlarının önemini dört başlık altında belirtmiştir.

- Öğrenme teorileri; çeşitli öğretim stratejilerinin, taktiklerinin ve tekniklerinin kaynağıdır. Çünkü çeşitli öğretim problemlerinin üstesinden gelmek için etkili bir yol seçmede klavuzdur.
- Öğrenme teorileri etkili bir strateji seçimini sağlar
- Seçilen stratejilerin öğretimin içeriği ile bütünleştirilmesi çok önemlidir. Belirli bir içeriğe ve öğrenci grubuna en uygun teknik/stratejilerin ne olduğunu göstermesi konusunda bilgi verir.

- Bir teorinin önemli görevi sağlam bir tahmin yapmamızı sağlamasıdır.

Öğrenmeyle ilgili önemli paradigma değişikliklerine neden olan ve öğretim uygulamalarını derinden etkileyen davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramların farklı bakış açıları Tablo 1’de özet olarak verilmiştir.

Tablo 2.1. Öğrenmenin Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Görünümü

Davranışçı		Bilişsel	Yapılandırmacılık	
		Bilgi İşleme	Psikolojik/Bireysel	Sosyal/Yerleşik
	Skinner	J Anderson	Piaget	Vygotsky
Bilgi	Kazanım için kalıplara yerleştirilmiş bilgi	Kazanım için kalıplara yerleştirilmiş bilgi	Bilgi kalıplarını değiştirme, bilgiyi bireysel olarak sosyal dünyada yapılandırma	Sosyal olarak yapılandırılmış bilgi
	Dışarıdan uyarılma	Dışarıdan uyarılma Önceki bilginin yeni bilginin nasıl işlendiğini etkilemesi		Katılımcıların katkısının üzerine inşa etme, birlikte yapılandırma
Öğrenme	Olgu, beceri ve kavramların kazanımı	Olgu, beceri, kavram ve stratejilerin kazanımı	Etkin yapılandırma, önceki bilginin yeniden yapılandırılması	Sosyal olarak belirlenen bilgi ve değerlerin işbirliği içinde yapılandırılması
	Alıştırma ve yönlendirilmiş uygulamalarla oluşur	Stratejilerin etkili uygulamasıyla oluşur	Bilinenle ilişkilendirilen ayrı süreçler ve çoklu fırsatlar yoluyla oluşur	Sosyal olarak yapılandırılan fırsatlar yoluyla oluşur
Öğretme	İletme Sunum (Anlatma)	İletme Doğru ve tam bilgi için öğrencilere rehberlik etme	Zorlama, tam anlama için düşünmeye rehberlik etme	Öğrencilerle birlikte bilgiyi yapılandırma

Öğretmenin Rolü	Yönetici, Danışman Yanlış yanıtları düzeltme	Öğretme ve etkili stratejilerde model olma Yanlış kavramaları düzeltme	Kolaylaştırıcı, Rehber Öğrencilerin son kavrama, fikir ve düşüncelerini dinleme	Kolaylaştırıcı, rehber Eş katılımcı Bilginin farklı yorumlarını öğrencilerle birlikte yapılandırma, sosyal olarak yapılandırılan kavramları dinleme
Akranların Rolü	Genellikle dikkate alınmaz	Gerekli değildir, ancak, bilgi işlemeyi etkileyebilir	Gerekli değildir, ancak, düşünmeyi uyarabilir, soruları artırabilir	Bilgiyi yapılandırma sürecinin olağan bir parçasıdır
Öğrencilerin Rolü	Bilginin pasif Alıcısı Etkin dinleyici, Yönlendirmele rin izleyicisi	Bilginin etkin işeyicisi, strateji kullanıcısı Düzenleyici ve bilginin yeniden düzenleyicisi Hatırlayıcı	Etkin yapılandırıcı (zihinde) Etkin düşünen, açıklayıcı, yorumlayıcı ve soru soran	Diğerleriyle ve kendi başına etkin birlikte yapılandırıcı Etkin düşünen, açıklayıcı, yorumlayıcı ve soru soran Etkin sosyal katılımcı

Marshall, (1992), Woolfolk, (2005), s.321;Akt: Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007:510

Görüldüğü gibi davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme kuramlarının öğrenmeye ve öğretime yönelik varsayımları ve bakış açıları birbirinden farklıdır. Ancak, birbirlerinin alternatifini olarak ortaya çıkmalarına rağmen bu üç öğrenme kuramı, birbirlerinin varsayımlarını tümüyle reddetmemekte; birbirlerinin eksiklerini tamamlamaktadırlar (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 511).

Sonuç olarak, davranışçılıktan bilişsel psikolojiye ve bilişsel psikolojiden de yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtır (Erdem ve Demirel, 2002: 83). Bir başka deyişle, davranışçı ve bilişsel kuram nesnel, yapılandırıcı kuram ise öznel bir bakış açısına sahiptir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 511).

2.2. Nesnelci Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar genel çizgileriyle incelendiği zaman bunların nesnelci (objectivist) ve yapılandırmacı (constructivist) olarak sınıflanabileceği görülmektedir. Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin açıklamaları oldukça farklılaşmaktadır. Kuşkusuz bu açıklamaların öğretim uygulamaları üzerindeki doğurguları da farklılaşmaktadır. Geleneksel olarak nitelendirilen öğretim uygulamaları temelde nesnelci görüşe dayanır. Öte yandan yapılandırmacı görüş, geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan birçok soruna çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2000; Akt: Akgün, 2005: 2).

Yapılandırmacı yaklaşım terimi yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı için, bazıları bunu az bir farklılıkla da olsa değişik anlamlarda ve bazıları da farklı pedagojik, psikolojik veya felsefi eğilimlerin bir karışımını göstermenin zayıf bir yolu olarak kullanabiliyorlar. Bu eğilimler tüm bildiklerimizin aslında bizim kendi yapılandırdıklarımız olduğu fikri etrafında toplandığını göstermektedir.

Her şeyin belleğimize eksiksiz girebildiği ve kalabildiği düşüncesini anlamamanın zorluğu durumun öncelikle hassas olduğunu gösteriyor. Bu yüzden bilmek kavramının bazı durumlarda bilgi kavramını değiştirmek olduğunu varsaymalıyız. Bu değişimin amaçları süreçleri ve sonuçları yapılandırmacı yaklaşımın esas konusudur.

Yapılandırmacı yaklaşım bir bilgi teorisidir. Bu şu anlama gelmektedir: Yapılandırmacı yaklaşım bilen kavramını ve bilenle bilinen arasındaki ilişkinin kavramını içermektedir (Bettencourt, 1993: 39).

2.2.1. Nesnelci Yaklaşımlar

Nesnelcilik genelde pozitivist ve esasicilik anlayışla ilişkilendirilir (Jonassen, 1991a). Fiziksel dünya eşsizdir ve sosyal dünya araştırma yoluyla keşfedilebilecek bir gerçekliktir. Bu gerçeklik, gözlemlerde bulunan bireyden bağımsız olarak vardır. Evrenseldir ve zamana göre değişmezdir. Bilgi çevreyle etkileşimle duyumsal deneyim sonucunda kazanılır. Bilginin doğasına yönelik bu epistemolojik çizgi davranışçılık ve bilişselciliğe bağlanır (Ertmer ve Newby, 1993; Duffy, ve Jonassen, 1992, Lakoff ve Johnson, 1999). Nesnelci epistemolojide dünya, tam ve doğru olarak varlıklar, özellikler

ve ilişkiler yoluyla yapılandırılır. Dünyayı yapılandırmada deneyimin hiçbir rolü yoktur ve anlam deneyimden bağımsız olarak mevcut bir şeydir (Tezci ve Uysal, 2004).

Carswell (2001)'e göre, “Nesnel yaklaşımda nesnel gerçeklik vardır ve bu sebeple öğrenmenin amacı bu gerçekliği anlamak ve davranışı buna göre değiştirmektir.” Nesnel bir şemada öğretmen öğrenciye verilmesi gereken dersin amaçlarını belirler ve sistematik olarak içeriği buna göre düzenler. Öğretmen öğrencilere bilginin öğretmenin çizdiği sınırlar içinde belirlenen tarafı öğretilir (Carwile, 2007: 68).

Nesnel yaklaşımlar davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları olarak iki grupta incelenmiştir.

2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşımlar

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar, 20. yüzyıl başlarında Pavlov'un Rusya, Watson'un ve Thorndike'nin Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara ise davranışçı kuramlar denmiştir (Erden ve Akman, 1995: 123).

Davranışçı Kuramların Öğretim İlkeleri

Davranışçı yaklaşımların daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesini açıkladığı kabul edilir. Bu kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Fidan ve Erden,1993).

- 1) Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede öğrencinin yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- 2) Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.
- 3) Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. İnsan konuşma, müzik aleti çalma, yabancı dili konuşma v.b.

becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.

- 4) Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir (Özden, 2000: 23-24).

Davranışçılık; psikolojiyi davranışın bilimsel bir çalışması olarak gören ve öğrenmeyi fiziksel etkiye verilen davranışçı tepki sistemi olarak açıklayan bir öğretilerdir. Davranışçı teorinin davranışı değiştirmede etkileri olabilir, fakat bilişsel değişikliği-anlamdaki yapısal değişikliği- açıklamada yetersizdir (Fosnot ve Perry, 2005: 8-9).

2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşımlar

Davranışçı kuramın algılama, bellek, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmasına bağlı olarak davranışçılıktan bilişsel kurama geçiş dönemi başlamıştır. Bu dönemde araştırmacılar, anlamlı öğrenme, üretimi öğrenme, bellek destekleyicileri ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel beceri gerektiren karmaşık öğrenme biçimlerini incelemiştir. Bu araştırmalar, öğrenme kavramına yeni boyutlar katarak karmaşık bilgilerin üretilmesini anlamayı kolaylaştırmıştır (Açıkgöz, 2003: 7).

Davranışçı yaklaşımın tersine bilişsel yaklaşım, bilgiye ve edinilme biçimi ile ilgili olarak daha çok bilginin birey tarafından algılanma biçimine ve bellekteki hangi zihinsel süreçlerden geçtiği ve bilginin nasıl oluşturulduğu üzerinde durmaktadır.

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bilginin öğrenen kişi tarafından bireysel biçimde işlenmesi, önceki yaşantılarla ilginin kurulması ve öğrenilenlerin uzun süreli belleğe kaydedilmesi esas alınmaktadır. Buna göre bireyin sunulan bilgiyi pasif olarak aldığını savunan davranışçı yaklaşımın tersinebilişsel kuram bireyin öğrenmede aktif olduğunu savunmaktadır. Bilişsel yaklaşımlara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bilişsel yaklaşımlara göre, davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bilişsel teoristler daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar (Özden, 2003: 24).

Bilişsel gelişim ileri düzeyde anlam oluşturmak için engebeli adımlar olarak görülen bir süreçtir. Öğrenme ve gelişim için önemli olan gelişim dönemleri ile çevre arasındaki etkileşim süreçlerinin bir sonucu olarak çocukların kendi düşüncelerini nasıl yeniden yapılandırduklarıdır (Hakvoort, 2002: 18).

Piaget, Ausubel ve Bruner'in teorileri bilişsel öğrenme kuramının şekillenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu üç teorinin her biri a) bilişsel alanda gelişim gösteren nedir? b) gelişimsel değişiklik olarak adlandırılan nedir? c) gelişimsel süreçleri kapsayan hangi mekanizmalardır? sorularına çeşitli açıklamalarda bulunmuşlardır.

Üç teorinin her biri bilişsel gelişimde nitel değişikliklerin varlığını doğruluyor ve bunu davranış, kavrama ve algılama arasındaki farklılıklara dayandırmaktadır. Üç teori tarafından da paylaşılan kesin düşünce şudur: gelişimde dıştan kaynaklanan etkenlere uyum sağlamanın önemli bir rol oynadığına yönelik inançtır. Bilginin çeşitli yönlerinin elde edilip edilmediği ve nasıl elde edildiğini etkileyen içsel bir yapı oluşturmak teorik olarak çok çeşitlilik arz eder ve bu "yapı" insanlar olgunlaştıkça değişir (Lawton, Saunders ve Muhs, 1980: 122-123).

Piaget'nin esas sorunu yapısal analizler ile olmuştur. Piaget'nin teorisinde "yapı" içeriğin yeniden oluşturulmasını kapsar. Her yapı bilgi parçaları arasındaki ilişkileri kurmak için belirli süreçlerle (işlem, zihinsel süreçler) ifade edilir. Piaget'nin teorisi birey tarafından kullanılan organize edilmiş (örgütlenmiş) kurallarının yapısını gösteren, bireyler tarafından bilinen anlamın oluşturulduğu organize olma (örgütlenme) sürecini kullanır.

Ausubel'in teorisi içeriğin kendisini yapısal analizlerin temel birimi olarak görür. Ausubel'e göre, bilişsel yapı; gerçeklerin, kavramların ve genellemelerin hiyerarşik olarak örgütlenmiş sistemi olarak görülür. Bu bakış açısıyla içerik örgütlenme sürecinden ayrılmaz. İçerik sadece örgütlenme sürecinin bir parçası olarak anlamlıdır. Bruner'in teorisinde, yapılar problem çözme stratejilerine ve kavramları elde etme metodlarına benzer. Piaget'in teorisindeki gibi (Ausubel'deki gibi değil) süreç değişkenlerinin yapısal bir analizine vurgu yapar. Bruner'e göre analizlerde en küçük anlam birimi strateji ile elde edilecek içeriğin birleşimidir (Lawton, Saunders ve Muhs, 1980: 123-124).

Jerome Bruner, Piaget ile çalışmış bir psikologdur. Bruner geleneksel eğitimde öğretmenin bilgiyi dağıtan bir model anlayışına karşı çıkar (Bruner, 1961). Bruner (1971)'e göre, içerik dışında bilginin öğretilmesi bir şeyi makine gibi anlamadan ezberlemekle sonuçlanır. Çünkü bu şekilde verilen içerik öğrenci eylemleriyle bağlantılı değildir ve öğrenciler konuyu anlamak için gerekli bilişsel bağlantıları yapmazlar (Marlowe ve Page: 1998: 15).

Buluş Bruner'in teorisinin ana unsurudur. Bir kişi kendisi için ne buluyor ne keşfediyorsa, bildiği şey odur. Bruner buluş yoluyla problem çözme becerisini içeren entelektüel yeteneğe ulaşıldığını iddia etmektedir. Bu buluş bir şekilde yeni bir sorgu ve öngörü sağlayan kendi ilgi ve bilişsel yapılarının yeniden düzenlenmesiyle, öğrencilerin düşünme biçimleriyle ilgilidir. Öğrenciler için amaç kendi kendilerini yönlendirebilen, özerk düşünürler olmalarıdır (Marlowe ve Page: 1998: 15).

Çağdaş biliş kuramcıları öğrenenin kendi girişimine ve kendi kontrolüne önem verir. Genel olarak öğrenmenin odak noktası uyarıcıları nasıl algıladığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin nasıl sağlandığı üzerinedir. Öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşan yapılandırmacı öğrenme ve öğretme (Constructivist Learning Model) olarak bilinen öğrenme yaklaşımı, bilişsel kuramlarla bu noktada birleşerek öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini kabul eder (Özden 2003: 26-27).

20 yy. boyunca, Piaget yapılandırmacı yaklaşımın gelişiminde bilgi edinimi konusunda geleneksel anlayışı yıkmaya çabasında bir öncü konumundaydı. Batı tarihinde özellikle birçok felsefeci arasında sıkça sorulan aşağıdaki sorular şunlar olmuştur:

- “Bilgi nedir?”
- “Birey nasıl öğrenir?”
- “Bilgi kesin olabilir mi?”

Bireyden bağımsız evrensel, mantık çerçevesinde cevaplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Piaget, bu geleneksel alışkanlığı daha basit ve pragmatik bir yaklaşım içeren şu soruyla yıkmaya çalışmıştır: “Birey bilgiyi nasıl elde eder?” (Glaserfeld, 1993: 23).

Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığı ne elde ettiği) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada

bu farkındalığı tanımlayan (metacognition) üstbilgi kavramı ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007 :3).

Üst biliş genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı çalışması hakkındaki bilgisidir. Bir çok bilim adamı tarafından ele alınmış ve bir çok tanımlama ortaya çıkarılmıştır. Üst biliş kavramı ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell, üstbilgi “Bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş” ; “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1985: 104).

Üstbilgi bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutulma ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilgiyle meşgul olurum demektir. Üstbilgi aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder (Karatay, 2007: 10).

2.2.1.3. Davranışçı Yaklaşım ile Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Farklar

Davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşım arasındaki temel farkları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2: Davranışçı Yaklaşım ile Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Farklar

Davranışçı Yaklaşım	Bilişsel yaklaşım
1.Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan uyarıcı ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır.	1.Bilişsel kuramcılar uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde oluşan içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedirler.
2.Davranış öğrenilir.	2.Bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişime davranışa yansır.
Her iki yaklaşım da pekiştirece önem verir ←————→	
3.Pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede öğrenmede önemli rol oynar.	3.Dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için, yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar. Öğrenmede başarılı olma, belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler de önemli rol oynar.
Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir. ←————→	
4.Öğrenen uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için etkin olmalıdır.	4.Öğrenen, dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır.
5.Davranışçı kuramlar, daha çok kontrolü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışırlar. Bu nedenle genellikle basit davranışların kazanılması üzerinde durmuşlardır.	5.Bilişsel kuramlar, insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendikleri üzerinde araştırmalara ağırlık vermektedir. Bilişsel kuramcılar, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağır basan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.
6.Öncüleri; Aristo, Decartes, Lock, Rousseau, Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner'dir.	Öncüleri; Piaget, Bruner, Vygotsky, Gagne, Guilford'tur.

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım tamamiyle pozitivistliğe karşı bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım hem davranışçı hem de olgunlaşmaya tam karşıt yeni bir zemin üzerine oturtulmuştur. Öğretimin hedefi olarak davranış yerine *bilişsel gelişim* ve *derin anlam* odak noktalarıdır; olgunlaşmanın bir sonucu olan aşamaların yerini, *yeniden organize olan aktif öğrenenlerin yapılanması* almıştır. Öğrenmeyi doğrusal bir süreç olarak görmektense tamamiyle *kompleks* ve *doğrusal olmayan* bir süreç olarak görür. Psikolojik bir teori olarak yapılandırmacılık bilişsel bilim alanından, özellikle Piaget'in çalışmalarından, Vygotsky ve arkadaşlarının sosyal içerikli çalışmalarından, Jerome Bruner, Howard Gardner ve Nelson Goodman'ın çalışmalarından ve öğrenmenin tanımlanmasına katkıda bulunan diğerlerinin çalışmalarından köken alır (Fosnot ve Perry, 2005: 10-11).

Yapılandırmacı yaklaşım aşağıdaki dört prensipte açıklanabilir (Fosnot, 1989: 19-20).

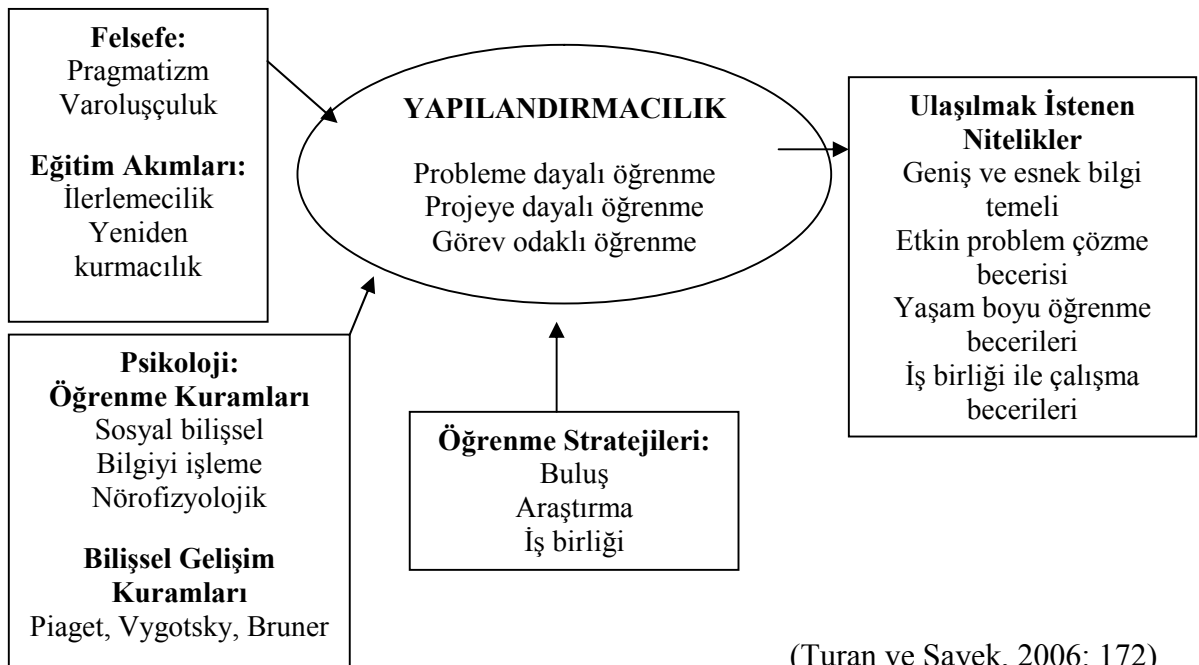
1. *Bilgi geçmişteki yapılanmaları içerir.* Felsefi olarak, yapılandırmacılar dünyayı asla kendimizden ve kendi deneyimlerimizden bağımsız olarak doğru ve objektif bir şekilde bilemeyeceğimizi iddia ederler. Bu, ancak algılarımızın şeklini değiştiren, organize eden ve yorumlayan mantıksal çerçeve yoluyla bilinebilir. Dahası, bu mantık çevremizle iletişim kurarken ve deneyimlerimizden anlam çıkartmaya çalışırken yapılanır ve ilerler.
2. *Yapılanmalar özümleme ve düzenleme ile oluşur.* En ünlü yapılandırmacılarından biri olan Piaget (1977)'e göre, iki farklı süreçle (birbirleriyle bağlantılı oldukları halde) öz denetim başlar: özümleme ve düzenleme. Özümleme basit bir şekilde bilgiyi yorumladığımız veya organize ettiğimiz mantıksal çerçeve veya şemayı ifade eder. Bu özümlenen şema oluşmadığı ya da gereksiz bulunduğu takdirde tekrar düzenlenir; böylece, bilgiyi çevreleyen daha yüksek seviyede teori veya mantık geliştirilmiş olur. Eski kavramlarımızla uyum sağlamış ve değiştirmiş oluruz.
3. *Öğrenme birikimin mekanik sürecinden ziyade uyumun organik sürecidir.* Ampirik yaklaşımların tersine, yapılandırmacı yaklaşım modelinde öğrenme gerçek ve çağrışımların bir toplamı olarak görülmez. Aksine, nitel bir şekilde

farklı anlayış çerçeveleri oluşturularak bilişsel süreçte yapısal atılımlar sağlanır. Yapılandırmacılar yeni yapılanmaların oluşması için öğrenenlerin hipotez kurarak ve tahmin ederek, objeler kullanarak, sorular sorarak, cevaplar bularak, hayal ederek, araştırarak ve keşfederek deneyim sahibi olmaları gerektiğini savunurlar. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen kendisini dışta bırakarak öğrenenlerin bilgiyi elde etmelerini sağlayamaz. Öğrenen bilgiyi yapılandırır; öğretmen süreçte yaratıcı bir rehber olarak hizmet eder.

4. *Anlamlı öğrenme; bilişsel çatışmaların yansımaları ve kararları yoluyla oluşur ve bu sebeple önceden oluşmuş, tam olarak oluşmamış kavramların seviyelerini reddetmeye hizmet eder. Ne zıtlıklar ne bilişsel çatışmalar negatif güçlendirmelerle denkleştirilmelidir. Bunlar geri dönütlerden kaynaklanmazlar aslında öğrenenlerin bir yapılanmasıdır.*

Öğrenmeyi açıklamaya çalışan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık, temelini felsefe ve psikolojiden almaktadır. Bu alanda geliştirilen görüş ve kuramların öğretim ortamına nasıl aktarılacağını örneklendirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle bu yaklaşımın ilkelerinin ve dayandığı görüş ve kuramların bilinmesi, yaklaşımın bir şemsiye altında topladığı öğrenen merkezli yöntemlerin anlaşılabilmesi için elzemdir (Turan ve Sayek, 2006: 171).

Şekil 2.1: Yapılandırmacılığın Genel Çerçevesi



(Turan ve Sayek, 2006: 172)

Şekilden de anlaşılacağı üzere öğrenmeyi açıklamaya çalışan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık, temelini felsefe ve psikolojiden almaktadır. Bu alanda geliştirilen görüş ve kuramların öğretim ortamına nasıl aktarılacağını örneklendirmeye çalışmaktadır (Turan ve Sayek, 2006: 171).

Yapılandırmacılık yaklaşımının, eğitimi etkileyen başlıca dört felsefe olan idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerinden ağırlıklı olarak pragmatizm ve ondan etkilenen eğitim akımları olan yeniden kurmacılık (reconstructivism) ve ağırlıklı olarak da ilerlemecilik akımının (progressivism) görüşlerinden etkilendiği söylenebilir (Sönmez, 1993).

Öğrenme kuramları açısından yapılandırmacılık bilişsel kuramlardan destek almaktadır. Gelişim kuramları açısından bakıldığında yapılandırmacılık yaklaşımının bilişsel kuramcılardan etkilendikleri görülmektedir.

Yapılandırmacılığa dayalı öğretim ortamlarında ise üç öğretim stratejisi önem kazanır: Buluş yoluyla, araştırma ve incelemeye dayalı, iş birlikli öğretim stratejileri.

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, bir soru veya problem durumu ile başlar. Bu soru veya problem derse odaklanılmasını sağlar. Öğrenen problemi veya soruyu anlamak için içeriğin farklı sunum şekillerinden ve sosyal etkileşimden yararlanır. Eğitimci stratejik sorular ve zamanında yeni örnekler vererek sürece yardımcı olur. Bu süreçte sosyal etkileşimi sağlamak için iş birlikli öğrenme stratejisi, araştırmaya ve probleme dayalı öğrenme, tartışma ve akran öğretimi kullanılabilir (Turan ve Sayek, 2006: 172-173).

Hmelo-Silver, probleme dayalı öğrenmede ulaşılmak istenen amaçları; geniş ve esnek bir bilgi temeli oluşturmak, etkin problem çözme becerilerini geliştirmek, yaşam-boyu öğrenme becerilerini geliştirmek, öğrenenlerin iş birliği ile çalışan bireyler olmasını sağlamak ve öğrenmede içsel güdülenmeyi sağlamak olarak sıralamaktadır (Hmelo-Silver, 2004). Gerçekte yapılandırmacılığa dayalı yaklaşımlara bakıldığında her birinin bu amaçlara ulaşmak istediği görülmektedir (Turan ve Sayek, 2006: 174).

2.2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri

Eğitimde felsefe; tüm eğitim uygulamaları için değerlerin, amaçların ve sebeplerin bir bütünüdür. Felsefi varsayımları göz önünde bulundurmadan eğitimi

geliştirmeye çalışan insanlar eğitimde tamamiyle değersiz fikirler, yüzeysel sistemler ve kültürel olarak alakasız bağlantılar oluştururlar. Bu sebeple tüm eğitim uygulamaları felsefi bir temel ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için sistematik uygulamalar gerektirir. Bu cümle şunu açığa çıkartmaktadır: öğretmenler eğitim uygulamalarının altyapısını oluşturan felsefe hakkında açık bir perspektife sahip olmalıdırlar (Kottalil, 2009).

Öğrenme şeklinin belirlendiği, üzerinde çalışıldığı ve anlamın oluşturulduğu felsefe; müfredatın büyük bir kısmının ve eğitsel karar almanın alt yapısını oluşturur. Yapılandırmacılık ise en yeni felsefi kuramdır yani bu açıklamanın dışında değildir (Fosnot, 1996: 8).

Yapılandırmacılık kuramıyla birçok bilim adamı ilgilenmiştir. Yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır (Çınar, vd., 2006: 49). Socrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar" fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık; 18. yüzyılda insanların, kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. "Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" şeklindeki açıklamaları aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır (Yager, 1991). Daha sonraları Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Kant'a göre bireyler bilgiyi aktifçe alır, önceden asimile ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirir (Cheek, 1992). Immanuel Kant, Lev Vygostsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır (Glickman vd., 2004: 110).

Bruner'in öğrenme ile ilgili görüşleri de yapılandırmacılık yaklaşımına ışık tutacak türdendir. Bruner'e göre öğrenme, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek maksadıyla bilgiyi seçer, hipotez oluşturur ve kararlar verir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılardır. Ona göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeye teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu

etkili öğretimin özünü teşkil etmektedir. Ayrıca öğretim programları, öğrencilerin yeni öğrendiklerini önceden öğrendiklerinin üzerine inşa etmelerine olanak sağlayan spiral bir yapıda düzenlenmelidir. Kısacası Bruner'in teorisini şekillendiren ilkeler şunlardır:

- Eğitim öğrenciyi istekli ve öğrenmeye açık (hazır bulunuşluk) hale getiren yaşantıları desteklemelidir.
- Eğitim öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde yapılandırılmalıdır. (spiral yapılandırma)
- Eğitim edinilen bilginin farklı durumlarda kullanılmasını kolaylaştıracak biçimde tasarlanmalıdır (Thanasoulas, 2002).

Yapılandırmacı görüşün sistemleştirilmesinde Wund, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakapson, ve Levi-Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir (Oğuzkan, 1993: 158). Ancak, bugün anladığımız anlamda, yapılandırmacılık, J. Piaget ve J. Dewey tarafından geliştirilmiştir (Özden, 2006). Yapılandırmacılığın ne olduğunu açıklayan fikirler geliştiren ilk önemli kişilerdir (Arslan, 2007: 43).

Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin doğası ve dolayısıyla öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993) ve yapılandırmacılık; bilgi teorisi, bilginin yapılandırılması olarak tanımlanmıştır (Tobin, 1993: 39).

Bilginin keşfedilmekten ziyade yapılandırıldığı ifadesi şunu vurgulamaktadır: Bilgi ne insan doğasından ne de değerlerden bağımsız olamaz. Aslında yapılandırmacılar bilginin belirli bir açıdan ifade edildiğine ve belirli bir ideolojik tutum tarafından şekillendirildiğine inanmaktadırlar. Piaget, Vygotsky ve Freire gibi teoristlerin bakış açılarıyla yapılandırmacılık bilginin anlaşılması ve değerlendirilmesine yardım etmiştir. Bu teoristlerin bakış açıları ışığında eğitimde yapılandırmacı yaklaşım bilginin bireysel bir şekilde öğrenciler tarafından etkin bir şekilde oluşturulmasında, açıklanmasında, yeniden organize edilmesinde birinci sıradadır (Gordon, 2008: 324). Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşım teoristleri önemlidir.

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri ise şunlardır (Marlowe ve Page, 1998):

- 1) Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- 2) Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırır.
- 3) Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- 4) Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Bu amaçları gerçekleştirebilmek ve yapılandırmacı görüşleri yönlendirebilmek amacıyla Brooks ve Brooks (1993) beş temel ilke belirlenmiştir:

- 1) Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme,
- 2) Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma,
- 3) Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme,
- 4) Eğitim programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme,
- 5) Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme.

Savery ve Duffy (1995) yapılandırmacı kuramın felsefi görünümünü başlıca üç başlık altında tanımlamışlardır.

1. Anlama çevre ile etkileşimdir

Bu, yapılandırmacı öğrenme kuramının çekirdek kavramıdır. Anlama içerik, bağlam ve öğrencinin aktivitelerinden bağımsız olmayan bir fonksiyondur. Çıkarttığımız anlam içeriğinin bir işlevidir; bağlam, öğrenenin etkinlikleri, beklide öğrenenin en önemli amaçları olabilir. Bu kavram bilişselliğin sadece bireyler arasında olmadığını, tüm bağlamın bir parçası olduğunu vurgular, örneğin, bilişsellik gruplara ayrılabilir (Savery ve Duffy, 1995: 135).

2. “Bilişsel çatışma” veya “karışıklık” öğrenmenin bir uyarıcısıdır ve öğrenilenlerin çeşidini ve düzenlenmesini belirler

Bir öğrenme ortamında bulunduğumuz zaman öğrenme için bazı uyarıcılar veya amaçlar vardır. Bu uyarıcılar, öğrencinin önceki bilgileri üzerine neler

yapılandıracağına belirlenmesinde ana faktörlerdir. Öğrenenlerdeki “karışıklık” kavramı öğrenmede bir uyarıcı olarak görülmektedir. Çünkü öğrenmede hem pragmatik hem de entelektüel amaçlar önerir. Burada önemli nokta şudur ki öğrenen kişinin amacı öğrenilenlerin anlamlandırılmasıdır (Savery ve Duffy, 1995: 135).

3. Bilgi sosyal iletişim ve kişisel anlayışların uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi ile gelişir

Sosyal ortam, kişisel anlayışımızın ve aynı zamanda “bilgi” olarak adlandırdığımız kavramın temelini de gelişimi için önemlidir. Bilginin yapılandırılması kişisel bir olay olsa da işbirlikli öğrenme özellikle kendi anlayışımızı değerlendirirken, diğerlerinin anlayışlarını incelerken, iletişim kurarken, belirli konularda anlayışımızı geliştirirken önemlidir (Savery ve Duffy, 1995: 136).

Yapılandırmacılık kuramı, bilginin oluşturulmasına ilişkin birçok yaklaşım içerir (Dougiamas, 1998: 3-8). Bunlar bilgiyi yapılandırmada ağırlık verdikleri bireysel ve sosyal yönler açısından, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık olarak iki grupta toplanabilir (Gürol ve Demirli, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımı diğer bilişsel teorilerden ayıran ana fikir Jean Piaget tarafından yaklaşık 60 yıl önce ortaya kondu: bilginin bağımsız gerçeğin ortaya konmasını amaçlamadığı düşüncesi yerine bilginin uygulanabilir işlevleri amaçladığı düşüncesidir (Glaserfeld, 2005: 3).

Piaget’e göre, bilişsel yapılandırmacılıkta; bilgi, bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar ve öğrenmede; özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri rol oynar (Özden, 2003: 58-60). Piaget’in teorisinin etkisi, öğrenmenin etkileşimli durumlarda bireylerin kendi bilgi yapılarını oluşturdukları aktif süreç olarak tanımlanması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısı, çocuğun öğretimin nesnesi yerine öğrenmenin öznesi olması gerektiğini vurgular (Vygotsky, 1997: 47). Hatta benzer şekilde öğretmenlerin sunduğu bilgi öğrenci tarafından ille de edinilmeyebilir. Aynı bilgi farklı çocuklarda farklı yorumları ortaya çıkartabilir. Yapılandırmacı yaklaşımda gerçek, bağlama bağımlıdır ve görecelidir (Glaserfeld, 1995: 10).

Piaget’in yapılandırmacı yaklaşımın tanımı, anlamı, idrakına yapmış olduğu katkılar yadsınamaz. Piaget’in insanların nasıl öğrendiği ile ilgili iki önemli fikri yapmış olduğu en önemli katkılarıdır. Bunlar: bilişsel yapılandırma ve dengedir.

Bilişsel yapılanma; bilgi yapılanmaları, dünyayı anlama, kavrama ve düşünme yolları anlamında kullanılmıştır. Piaget'e göre, öğrenenler kendi bilgi şemalarını geçmiş deneyimleri ve şimdiki deneyimleriyle ilişki kurarak yapılandırır.

Piaget zihinsel gelişimi (öğrenme) dış etkene cevapta bir denge süreci olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple, Piaget çevreyle etkileşimde öğrenci dış dünyanın bütünleştirici unsurlarını sahip olduğu bilişsel yapılarla birleştirdiğini kuramsallaştırmıştır. Yeni deneyimler varolan bilgi yapılarına veya şemalarına uymazsa, öğrenci yeni bilgiye uyum sağlamak için bu yapıları değiştirecektir. Bu uyum sağlama ve benimseme süreci denge kavramını yaratır (Piaget, 1967/1971; Weil ve Murphy, 1982). Dış bir etken denge durumunu bozarsa ve bir dengesizlik oluşursa, öğrencinin bu çelişkiyi çözmek için düşünmek zorunda olduğuna inanmıştır. Denge sağlama süreci-bilgiyi yapılandırma ve yeniden yapılandırma-çevreyle bağlantılı olarak bilişsel bir gelişim sağlar (Piaget, 1967/1971; Labinowicz, 1980). Bilginin anlamlı olması için, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları gerekir (Marlowe ve Page, 1998: 18).

Vygotsky'ye göre, sosyal yapılandırmacılıkta görüşleri açıklamak, yeni bilgi ağlarının kurulmasını sağlamaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Piaget'in çağdaşı Lev Semenovitch Vygotsky çocukların gelişiminde sosyal çevrenin rolünü önemli ölçüde vurgulamıştır. Vygotsky'nin öğrenme ile ilgili fikirleri özellikle bir okulda öğretmen olarak çalıştığı zamanlarda gelişmiştir ve genel olarak sosyo-kültürel teorisinin ürünü olarak görülebilir. Vygotsky'nin düşünceleri eğitim psikologları tarafından sıcak kabul görmüştür. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin temel konusu, çocuğun bilişsel gelişiminin yaşadığı sosyal dünya ile bağ kurulmadan anlaşılmasının güç olacağıdır. Gerçekte Vygotsky için bütün iç zihinsel süreçler, hatta bireyin özel yaşamına ilişkin yanları sosyal etkileşim fonksiyonlarını muhafaza eder (Wertsch ve Toma, 1995: 167).

Her iki yapılandırmacının ortak görüşü; öğretmenlerin, anlamların yansıtıcı tartışmalarını ve içeriğini yapılandırarak öğrenenleri cesaretlendirip içeriği kullanmaları için onlara fırsat vermeleri gerektiğidir (Eggen ve Kauchak, 1999). Yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde her iki yaklaşımın da (bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık) katkısı bulunduğundan bunların birlikte dikkate alınması gerekir (Oğuz, 2004: 190).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılar arasındaki farkları ise aşağıdaki gibi belirtebiliriz:

Tablo 2.3. Sosyal Yapılandırmacılar ile Bilişsel Yapılandırmacılar Arasındaki Farklar

	Bilişsel Yapılandırmacılar	Sosyal Yapılandırmacılar
Semboller ve İşaretler	Düşündüklerini açıkladıkları ve konuştukları bir araç olarak görürler	Anlamın taşıyıcısı olarak görürler.
Öğrenme ve gelişim	Öğrencilerin duyuşsal-motor ve kavramsal etkinliklerine öncelik verir.	Etkinlik ve katılımı kültürel uygulamalarla birleştirir.
Düşünme	Bireyde oluşan kavramsal süreçtir.	Sosyal hayatla etkileşim halindeki bireylerde oluşan kavramsal süreçtir.
Öncüleri	Çalışmalarında Piaget'nin izleri vardır.	Çalışmalarında Vygotsky'nin izleri vardır.
Sınıf içi uygulamalar	Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel etkinliklerini koordine eden bireysel uygulamalardan bağımsız var olmayan mikro kültürün bir gelişimi olarak görülür	Sınıf içi etkileşim kültürel uygulamaların bir yolu, bir şekli olarak görülür.
Öğrenci-Öğretmen rolü	Bir öğrencinin diyaloglarla başkalarının eylemlerine uyum sağladığını görebilir.	Öğretmen öğrencilerine yardım eder.
Uygulanan metaforlar	"Uyum", "Karşılıklı Uyum" gibi etkileşimci metaforları geliştirir.	"Uygunluk" gibi sosyotarişsel metaforları geliştirir.
Toplum	Toplum üyelerinin heterojen olmasına, sosyal ve kültürel uygulamalara vurgu yapar.	Toplum üyelerinin homojen olmasına, bireysel farklılıkların önemli olmadığına vurgu yapar.

(Cobb, 2005: 40-45)

Bir açıdan bakıldığında, vurgu kişisel deneyimlerin sosyal ve kültürel temellerine yapılırken diğer açıdan, bireyleri aktif bir şekilde yorumlayarak sosyal ve kültürel süreçlerinin yapılanmasına vurgu yapılır (Cobb, 2005: 45).

Aslında hem sosyal yapılandırmacılık hem bilişsel yapılandırmacılık iyi bir hikayenin yarısını anlatıyor ve her biri diğerini tamamlamak için kullanılabilir (Cobb, 2005: 50).

Simon (1993)'un da belirttiği gibi “sosyallik veya bilişsellik bir biçim veya zemin olarak görülse de görülme de” bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık gibi terimler literatürde yaygınlaştı ve bu perspektiften bakıldığında gereğinden fazla açıklama vardır. Sorulması gereken önemli soru (cognizing) bilişsel bireylerin veya kültürün öğrenme analizlerine öncelik vermeli mi ya da vermemeli mi değildir, aksine, aralarındaki bağlantının ne olduğudur.

Bireyin bilişsel yapısını bir içerikle ya da kültürle etkileşimini gözlemeden düşünemeyiz. Fakat bilgi sadece kültürün içinde yer aldığı için kültürü de yapıyı etkileyen ayrı, bağımsız bir oluş olarak düşünemeyiz (Fosnot ve Perry, 1998: 25).

Hem sosyokültürel hem bilişsel yapılandırmacı görüş bir diğerinin altyapısını oluşturur. Açıklayıcı etkinliklerin kabul edilmesiyle gerekçeler araştırmacıyı harekete geçirir (Cobb, 2005: 53).

Radikal yapılandırmacılık da ise bağımsız bir şekilde varlık gösteren veya ontolojik gerçeği az veya çok değiştirmeden tüm insanoğlu bilgiye ulaşmalı ya da ulaşabilir anlayışı geleneksel bir anlayıştır. Bu geleneksel düşünme anlayışından kurtulmak için aslında yapılandırmacılığa radikal bir nitelik eklenmiştir. Glasersfeld (1993) radikal yapılandırmacılığı şu sözleriyle anlatır:

Gerçek kavramının simgelenmesi yerine radikal yapılandırmacılık bilgi ve gerçeklik arasında yeni ve daha elle tutulur bir ilişki sunar. Bu ilişkiyi geçerlilik olarak adlandırdım. Bir eylem, faaliyet, kavramsal yapı ve hatta bir teori anlamına gelen geçerlilik kavramının simgelenmesi uygulanabildikleri ve işe yaradıkları sürece “geçerli”dir (Glasersfeld, 1993: 23-24).

Glasersfeld (1993) radikal yapılandırmacılığın oluşmasındaki nedenleri şu noktalara değinerek değerlendirmiştir.

- 1) Radikal yapılandırmacılığı anlamak için *gerçeklik* teriminin rastgele kullanımından kaynaklanan anlam kargaşasının farkında olmak her şeyden daha önemlidir. Bir taraftan bu kavram ontolojik bir gerçeklik olarak ifade edilirken, bir diğer taraftan bilgilerimizden kaynaklanan canlı, elle tutulur deneyimlerimizin bir gerçekliği olarak ifade edilmektedir. Burada bilgi olarak bahsettiğimiz kavram gerçek olarak adlandırılan sadece kavramsal yapılar,

eylemler ve zihinsel faaliyet değil, gerçekliğini kaybetmiş eylem ve düşünce biçimini de kapsar.

- 2) Bilişsellik konusu; deneyim gerçekliği ile hareket etmekte ve bu deneyim her zaman dikkat sürecine tabii belli bir sırada işlevselliğin bir sonucu olarak parçalara ayrılmakta ve düzenlenmektedir.
- 3) Rasyonel bilgi her zaman deneyim gerçeği ve soyut kavramlarla (fikirler, ilişkiler, teoriler, modeller) ilişkilidir ve daha az veya çok düzenli, sezgisel bir dünya yaratma düşüncesiyle oluşturulmuştur (Hume, 1758).

Giambattista Vico, bilimsel bilginin insanın akli tarafından yaratıldığını savunan ilk felsefeciydi (Vico, 1710). Radikal yapılandırmacılık onun görüşleriyle oluştu ve bahsedilen bu bilgi ile şairler, sanatkarların sezgileri daha da genellenirse, mistik, arasındaki ayrım açıklığa kavuşmuştur.

- 4) Yapılandırmacı yaklaşım açısından, bilimsel bilgi verilen deneyim alanı içinde gerçekliğini kanıtlamış teorik modeli yapılandırır. Şu anda varolan belirli bir bilimsel model en iyisi olduğu halde, ne için oluşturulmuş olursa olsun problemlerin çözümünün tek yolu olarak görülmemelidir. Dahası, her ne zaman birçok çözüm bulunursa bulunsun ontolojik anlamda doğru olduğu için değil, çözümlerden biri ekonomiklik, sadelik veya “incelik” ten dolayı tercih edilebilir. Doğrudan ziyade, yapılandırılmış yaklaşım önceki yapılandırılmış modellerle gerçeklik ve yeterliği konuşur. Yani, bilimsel modeller araçtır.
- 5) Yapılandırmacı yaklaşımın görüş açısı dilsel iletişimin bilgiyi taşımada bir araç olduğunu savunan geleneksel anlayışla taban tabana zıttır. Bu açıdan bakıldığında, konuşma fikirleri ve bilgiyi bir kişiden diğerine transfer etmede yeterlidir (Glaserfeld, 1993: 24-28).

Radikal yapılandırmacılık tüm öğretmenleri yeniliklerin bir parçası olarak gören ve buna hizmet edebilen bir bilgi teorisidir (Glaserfeld, 1993: 28).

Bilgimizin bizim kendi yapılanmamız olduğu fikrinden hareketle radikal yapılandırmacı yaklaşım prensipte dahi bilginin iletilmesi olasılığını kabul etmemektedir.

Bu perspektiften bakıldığında (radikal yapılandırmada) bilgi transferi yoktur her bilen bilgisini kendisi yapılandırır. Bilişsel organizma ilk başta deneyimleri yorumlamadır ve yapılandırılmış bir dünya içinde yer almaktır. Bu duyuşsal hedef ve olaylar olarak tanımladığımız deneyimleri yaşamak, dil ve diğer deneyimleri yaşamak için geçerlidir. Kendi deneyimlerini yaşamayı içermez. “Bilgi kendini organize ederken dünyayı da organize eder.” (von Glasersfeld 1982, 613)

Bilgi; vericinin (örn., bir öğretmen) aklından alıcının (örn., bir öğrenci) aklına transfer edilebilen bir eşya değildir. Vericiler kendi iletişimlerini iletim olarak yorumlasalar bile, iletilen kavramlar, fikirler, metin, vb. herkesin kendi deneyimlerinden yola çıkarak alıcılar tarafından yorumlanmak (ve, bu durumda, değiştirilmek) zorundadır (Glaserfeld 1983, 213). Hepimiz öğrencilere öğrettiklerimiz ile öğretmek istediklerimiz arasında az bir benzerlik olduğunu görmüşüzdür. Bu bilgi sürecinin temel özelliği olabilir (Bettencourt, 1993: 40).

Yapılandırmacı yaklaşım, benzer epistemolojilere uygulanabilir bir alternatif olarak, bilginin yapılandırıldığı sözünün ötesine gitmek zorundadır; bilginin amaçları ve süreçlerini spesifik olmak zorundadır.

Cevaplanması gereken ilk soru amaçlara yönelik sorudur: Bilgiyi niçin yapılandırırız? Cevap açık ve basittir: Biz deneyimlerimizden bahsetmek için bilgiyi yapılandırırız. İkinci soru ise süreçlere yönelik sorudur: Ne bildiğimizi nasıl biliriz? Cevaba gelince, yapılandırmacı yaklaşım Giambattista Vico’nun görüşleri ile Jean Piaget’in araştırmalarını bir araya getirir. Vico için birçok bilgin tarafından Piaget’in bazı önemli fikirlerinin habercisi olduğu düşünölmektedir (Gash 1983; Gash ve Glasersfeld 1978; Mora, 1976a, 1976b; Glasersfeld 1976a). Radikal yapılandırmacılar onu haberci olarak düşünürler (Gash ve Glasersfeld 1978; von Glasersfeld 1984, 1985, 1989). Piaget için de radikal yapılandırmacılar tarafından onlardan biri olduğu iddia edilmekte (Glaserfeld 1974, 1979, 1982), insanların kendi bilgilerinin geliştirme yollarını anlamalarına önemli yardımları olduğu iyi bilinmektedir.

Genellersek, yapılandırmacı yaklaşımın bakış açılarını üç grupta toplayabiliriz (Glaserfeld, 2005: 4-6):

- a) Betimlemelerden ziyade uyum: Bilgi; dış olay, durum ve şeylerin doğru betimlenmesi olarak görölmemelidir. Kişilerin deneyimlerini kullanabilmelerini sağlayan eylem ve kavramsal işlemlerin ayrıntılı olarak açıklanması olarak görölmelidir. Piaget her ne tür bilgi olursa olsun bunun gerçeğın kopyası

olmadığının farkına varmıştır. Piaget'nin uyum kavramını kullanması bilginin değerini azaltmadan şüphecilerin mantıksal kararlarını kabul etmeyi mümkün kılan yeni bir yol açmıştır.

Piaget'in yapılandırmacı yaklaşım teorisinde bir kişi gerçek dünyanın özellikleri konusunda bir organizmanın uyum sürecinden veya eylem şemasının uygulanmasından sonuç çıkartamaz. Gördüğümüz, duyduğumuz ve hissettiğimiz her şey bizim duyuşal dünyamızdır, kavradığımız etkinliklerin bir sonucudur ve bu yüzden algıladığımız ve kavradığımız yollar özeldir.

- b) Çevre Kavramı: Yapılandırmacı yaklaşım modelinde çevrenin iki farklı anlamı vardır. Birincisi, kendimizle ilgili olarak, çevre kalıcı amaçlarımızdan ve deneyimlerimizden oluşan ilişkilerimizin tümünü ifade eder. İkincisi, belirli bir konu üzerine odaklandığımızda çevre bizim dışımızdaki olayları ifade eder.
- c) Anlamın Yapılandırılması: Kelimeler ile dili kullanmamızdaki iki taraflı uyum, elbette, sosyal etkileşimin sonucudur. Böyle bir uyuma yol açan süreç, aslında, birisinin anlamı vermesi, alması veya paylaşması değil, göreceli bir uyuşmanın olduğu yavaş yavaş büyüyen uyum sürecidir.

Bireyin kelimeler ve açıklamalar arasındaki bağlantılarının kullanımı ile dilbilimsel ve davranışsal sonuçları uyumlu oluncaya kadar, anlam bu bağlantıları sağlayan bireysel deneyim ve sosyal sürece önderlik eder.

Yukarıda bahsedilen sorulara verilen cevapları şöyle özetleyebiliriz. Biz bilgiyi yapılandırırız çünkü değişim sürecine uyumu sağlar. Yapılanma sürecinde ise (kullanımı içeren) yaşadığımız deneyimleri iyi bir şekilde aklımızda tutmamıza yardım eden şemalar (örn., bir kavram, fikir, teori veya bir olayın biçimi) korunur ya da atılır (Bettencourt, 1993: 40-44).

2.2.2.2.Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Sürecindeki Yeri ve Önemi

Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sürecinde önemlidir. Çünkü:

- Günümüzde; toplum, disiplinler, felsefe ve psikoloji alanındaki gelişmeler, eğitim sisteminin en önemli girdisi olan öğrenenin özelliklerini ve eğitim programlarının değişmesini gerekli kılmaktadır. Beklenti ve gelişim yönü "istenir" hedeflere ulaşmayı sağlayacak eğitim programı tasarılarının

hazırlanmasıdır. Bu beklentilere yanıt verebilecek denencel eğitim program tasarılarının hazırlanmasıdır. Bu beklentilere yanıt verebilecek denencel eğitim program tasarılarının hazırlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacılığın yeni arayışlara yanıt verebileceği ve eğitimde yükselen bir değer olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir. Bunun gerekçesi, yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin kuramların özündeki anlamları belirli genişlik ve derinlikte yorumlamasıdır (Yurdakul, 2002: 7).

- Yapılandırmacı yaklaşım eğitimin bugünkü gereksinimlerini karşılamakta, daha gelişmiş uygulama koşullarının gelişimini kolaylaştırmaktadır (Glaserfeld, 1995: 39).
- Yapılandırmacı yaklaşım eğitim alanını derinden etkileyen yeni bir buluş değildir, eğitime sağlam bir kavramsal temel sağlamaktadır (Glaserfeld, 1995: 15).
- Eğitimde yapılandırmacılık çok yönlü bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Çünkü çok yönlülük hemen hemen kusursuz bir alan sunar. Öğrencilerin düşünme sistemlerini nasıl kullanmaya başladıklarını bilemeyiz. Bu tekniğin asıl önemi bu yüzdendir (Raleigh, 1995).
- Fosnot (1992) yapılandırmacı yaklaşımı eğitimi etkileyen sonuncu bando arabası olarak tanımlamaktadır (Duffy ve Jonassen, 1992: 13-14).
- Kavramsal gelişimde yapılandırmacı yaklaşım öğretmen ile öğrenci arasında bir uyumun oluşmasına yardım eder ve öğrencilerin arasında da uyumun oluşmasını sağlar (Glaserfeld, 1995: 5).
- Yeni öğretmen eğitim programları araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşımların öğretim ve öğrenmede derin izler bıraktığını göstermektedir. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin daha iyi beceri geliştirmede yapılandırmacı yaklaşımların yardımcı olduğu katılımcıların daha aktif olduğu çok daha fazla kalıcı anlamların oluşturulduğu görülmektedir (Gordon, 2008: 326).
- Yapılandırmacı yaklaşımın öncelikli amaçlarından biri öğrencilere demokratik ve eleştirel öğrenme deneyimi sağlamaktır. Yapılandırmacılık araştırmanın sınırlarını açar ve geçerli bilginin sorgulanmadan kabul edilmesi yoluyla oluşan

sınırların kapanmasına engel olur. Bilginin asla doğal olmadığı, bu sebeple bilginin hangi yollarla aracı edildiği ve yaratıldığı bilginin kendisi kadar dinamik ve önemlidir (Hirtle, 1996; Akt: Cooper ve Hirtle, 1999).

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Geçtiğimiz 10-15 yıl içerisinde yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi dünyada nasıl ürettiğimiz ve öğrencilerin nasıl öğrendiği konusunda açıklamalar yapan çok güçlü bir model olarak ortaya çıkmıştır. Kincheloe gibi yapılandırmacılar için bilgi bizden bağımsız değildir, sadece dünya ile etkileşim halindeki insanoğlu tarafından yapılandırılır (Gordon, 2008: 324).

Yapılandırmacı yaklaşım;

- Sadece derse hazırlanmak değildir.
- Daha önceden belirlenen bilginin öğretilmek zorunda olduğu bir proje değildir.
- Öğretmenlerin umduğu gibi öğrencileri başarıya götüren bir çeşit ders değildir (Selley, 1999: 6).

2.2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Sınıf Ortamı Özellikleri

Bazı öğretmenler hala geleneksel eğitim anlayışının etkili olduğunu ve kısa bir zamanda öğrencilere çok şey anlatabildiklerini düşünürler. Fakat bu bilgi aktarımının öğrencilerin anlama, güçlü bellek ve uygulama anlamında ne kadar yetersiz olduğunu düşünmezler. Geleneksel eğitim anlayışı “beyni çürütmek için garanti bir yoldur.” (Commanger, 1980: 34) Bu eğitim anlayışı pasif ve kontrolcü olmasının yanında bireysel, demokratik ve sosyal ihtiyaçları karşılamada yetersiz görülüyor. Bunu öğrencilerin yaratıcılığını, otomasyonunu, bağımsız düşünmesini, yeterliliğini, kendine güvenini öldürürken öğrencileri bağımlı, uysal ve düşüncesiz yapmaktadır (Marlowe ve Page, 1998: 13).

Öğrencilerin kavramları, konuları, fikirleri ve problemleri anlayıp anlamadığını nasıl bilebilirsin? Eğer bir öğrenci bilgiyi tekrar ediyorsa, geleneksel sınıflarda olduğu gibi, bu öğrencinin her şeyi anladığı veya bu bilgiyi her hangi bir yerde

uygulayabileceği anlamına gelmez; öğrenme veya anlamının gerçekleştiğini kanıtlamaz. Yapılandırmacı bir sınıfta, öğrenciler öğrenme ve anlamalarını çeşitli yollarla örneklendirebilirler. Yeni eleştirel sorular geliştirebilirler, bir video için senaryo yazabilirler, kendi cümleleriyle ana fikirleri özetleyebilirler, bir şeyler üretebilirler ve/veya taslak oluşturabilirler ve problem çözebilirler. Yapılandırmacı sınıf aktif değildir, pasif değil.

Bilgi önemlidir fakat pasif bir şekilde bağlantı yapılmadan hazır elde edilen bilgi öğrenme değildir. Öğrenmek için, bir öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olması gerekir (Marlowe ve Page, 1998: 12).

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf mikro bir toplumdur ve öğrenciler birlikte bir etkinliğin, bir diyalogun ve düşüncenin içinde olurlar (Yılmaz, 2008: 169). Otonomi, iki yönlü sosyal ilişki ve yetki yapılandırmacı sınıfın özelliğidir (Fosnot, 1996: ix-x).

Yapılandırmacı yaklaşım daha etkili öğretim yollarının oluşmasına olanak sağlar. Başlangıç olarak, yeni öğretmenler öğretilenlerin reçetesini (ders kitabı, öğretmen kitabı, program) uygulamaktansa öğretmen öğrencilerine uygun içeriği seçebilir. Bu başlangıç olarak tüm sınıflarda uygulanabilir (Selley, 1999: 15).

- Öğrencilerin yakın geçmişte gösterdikleri ilgi alanları neler düşün.
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve birçoğunun ulaşabileceği becerileri gözden geçirin.

Bu süreç tabii ki bildiğimiz ders planlarından farklı değil. Fakat başlangıç aşamasında bildiklerine ek olarak derse yapılandırmacı bir nitelik katar.

Bu her bir öğrencinin sahip olduğu bilgi ve kavram anlayışının çok sistematik oluşumunu iki şekilde açığa çıkaracaktır:

1. Geniş bir görüş açısı ile çok yönlülük
2. Birçok öğrencinin bildiği (ya da bildiğini düşündüğü) ile eğitilmiş bir insanın bilmek istedikleri arasındaki büyük farklılık

Yani, önceden haberi olan hazır olur. Öğretmen çocukların hatalarını, yanlış anlamalarını ve yarım oluşmuş fikirlerini daha etkili bir öğretim planı için temel olarak kullanabilir. Öğretmenin amacı öğrencilerinin ilerlemelerine, yanlış kavramları

düzeltilmelerine ve buna uyum sağlamalarına yardım etmektir. Aslında bu amaç da gelenekseldir her ne kadar bazı yapılandırmacı teknikler kullanılmış olsa da (Selley, 1999: 16).

Yapılandırmacı yaklaşım; düşünme ve düşünce süreciyle ilgilidir, bir öğrencinin ezberleyebileceği bilgi miktarı değildir. Bu içeriğin önemli olmadığı anlamına gelmez. Aksine, içerik önemlidir; fakat, yapılandırmacı bir sınıfta, bir öğretmen içeriği kendisi vermez. Aksine öğrenciler içeriği kendisi ortaya çıkartır, keşfeder ve düşünür. Yapılandırmacı yaklaşım derin anlam üzerine odaklanır. Yapılandırmacı yaklaşım tekrar etme değildir (Marlowe ve Page, 1998: 11).

2.2.2.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü

Kaliteli bir eğitim ve iyi bir eğitim sürecinden geçirilmiş bireylerle, yaşam ve dünya daha anlamlı hale gelecektir. Bunu gerçekleştirebilecek en önemli unsurlardan bir tanesi de öğretmenlerdir. O profesyonel olmalıdır. Çünkü öğretmenlik mesleği karmaşık ve aynı zamanda zor bir meslektir. Etkileşim ve iletişimi sağlayabilmesi için uzman ve farklı özelliklerinin olması ve bu özellikleriyle kendisini bir hücre gibi yenilemesi gerekmektedir.

Çağımızda bilgi ve teknoloji, bireyin ve ülkelerin yaşam sürecini derinden etkilemektedir. Bireyi etkilemesiyle, bütün meslek alanlarında yenileştirme ve uyumu zorunlu kılmaktadır. Nitelikli insan gücü ve meslek alanlarının başında, öğretmenlerin yer aldığı ortaya konmuştur. Çünkü Dientswerk'in şu sözü öğretmenlik mesleğinin önemini ortaya koymaktadır." Die Schule ist gerade so viel wert, als Lehrer wert ist." (Führ, 1996: 229). "Bir okulun değeri öğretmenin değeri kadardır" (Çalışkan ve Karadağ, 2006: 55).

Piaget ve Vygotsky'nin temelini oluşturduğu yapılandırmacılık; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hedeflerini, bu hedeflere yönelik öğretim stratejilerini ve değerlendirme yöntemlerini belirlerken kullanılan ana unsurdur (Fosnot, 1996: 8).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretmenin tutumunu şekillendirebileceği sınırlılıkları çizilmiş belirli alanları vardır. Bu öğrencilerin çevrelerini farklı şekilde algılamalarını sağlayabilir. Öyle ki eğitmenin hedeflediğinden çok farklı bile olabilir. Bu çevre; programı, ders kitaplarını, bilgisayar programlarını ve verilen ödevleri de içine alan öğretim materyallerini ve elbette öğretmenleri de kapsar (Fosnot, 1996: 6-7).

Öğretmen eğitim programları öğrenmede yapılandırmacı modelleri uygulamada geniş bir şekilde farklı yolları kullandığı halde şunu söylemek gerekir ki yapılandırmacılık öğrenme ya da anlam yaratma teorisidir. Richardson (1997)'e göre bireyler bildirdikleri ya da inandıkları şeyle bağlantılı olarak kendi anlamlarını oluşturmaktadırlar. Bu sebeple yapılandırıcı öğretmen eğitim programlarında aşağıdaki dört ilkeyi benimser. Marlowe ve Page (2005:7-9):

1. Yapılandırmacı öğrenme yapıcı bilgidir, sadece bilgiyi alma değildir.
2. Yapılandırmacı öğrenme anlama ve uygulamadır, hatırlama değildir.
3. Yapılandırmacı öğrenme düşünme ve analiz etmedir, bilgiyi ezberleme yığma değildir.
4. Yapılandırmacı öğrenme aktiftir, pasif değildir (Gordon, 2008: 325).

Yapılandırmacı bir öğretmen olmak birçok öğretmen için bunaltıcı ve yorucu gelebilir. Fakat aşağıda öğretmenlerin bu yeni yaklaşımı uygulamalarına yardımcı olacak yararlı bir altyapı sunan yapılandırmacı öğretim davranışları için bazı açıklamalar vardır.

1. **Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder:** Bu şekilde öğrencilerin fikirleri ve kavramları arasındaki bağlantılarını gerçekleştirmeye çalışmış olurlar. Soruların ve konuların genel çerçevesini oluşturan öğrenciler daha sonra soruları cevaplamaya, konuları analiz etmeye, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya, problemi çözen ve belki de daha önemlisi problemi bulan kişi olmaya başlarlar.
2. **Yapılandırmacı öğretmen el becerileri, etkileşim ve doğal materyallerle birlikte işlenmemiş veri ve ana kaynakları kullanırlar:** Kavramlar, teoremler, algoritmalar, kanunlar, yönergeler ve soyut kavramlar fikirlerin etkileşimle insan zihninde oluşmasını sağlarlar. Öğretimde yapılandırmacı yaklaşım gerçek dünya olasılıklarını öğrencilere sunar ve sonra öğrencilerin soyut kavramları oluşturmasına yardım eder. Öğretmen öğrencilere olağan ve olağandışı olayları sunduğu zaman ve öğrencilerin farklılıklarını tanımlamalarını istediği zaman, öğrencilerinin analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını teşvik etmiş olur. Öğrenme gerçek problemlere ilişkin araştırma sonucunda oluşur.
3. **Ödevleri verirken, Yapılandırmacı öğretmenler “sınıflandırma”, “analiz etme”, “tahmin etme” ve “oluşturma” gibi bilişsel terminolojiyi kullanır.**

Günlük hayatta kullandığımız ve duyduğumuz kelimeler düşünme şeklimizi ve tamamiyle, eylemlerimizi etkiler. Öğrencilerin bağlantı yapmalarını sağlayan metinleri ve içerikleri araştıran ve yeni anlamlar oluşturan analiz etme, yorumlama, tahmin etme ve sentez yapma gibi zihinsel aktivitelerdir.

4. **Yapılandırmacı öğretmenler ders işlerken öğrencilerin cevaplarını dikkate alır, öğretim stratejilerini yeniden şekillendirir ve içeriği değiştirir.** Bu açıklama öğrencilerin bir konudaki öncelikleri veya ilgisizliklerini, konunun öğretilip öğretilmediğini ya da müfredattaki tüm konuların bitip bitmediğini belirlemek anlamına gelmemektedir, eğer öğrenciler farklı bir konu işlemek isterlerse gerektiğinde atılması anlamına gelmektedir. Müfredatın içeriği-bilimsel metodlarla-her bir öğrenci için farklı bir yolla aslına sadık kalarak ele alınır. Öğrencilerin bilgi, deneyim ve ilgilerini önemli tek bir temada birleştirir.
5. **Yapılandırmacı öğretmen kendi kavramsal fikirlerini anlatmadan önce öğrencilerin kavramsal fikirlerini değerlendirir.** Öğretmen öğrencilere ilk önce öğrencilerin kendi kavramsal yapılarını oluşturmaları için fırsat vermeli, sonra kendi fikir ve teorilerini açıklamalıdır. Öğrenci doğru cevabı duyarsa kavram veya teoriler üzerine düşünmeyi bırakır. Burada öğrencilerin ikili ya da grup çalışmaları yapmaları kendi kavramsal yapılarını oluşturmada çok önemlidir.
6. **Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerini hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile diyalog kurmaya cesaretlendirir.** Öğrencilerin kavramları değiştirmenin veya kuvvetlendirmenin çok kuvvetli bir yolu da diyalogdur. Başkalarıyla diyalog kurmak, özellikle kendi yaş grubuyla, anlam-oluşturma sürecini kolaylaştırır.
7. **Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere birbirlerinin sorularını sordurarak düşünmeye sevk eden, açık uçlu sorularla araştırma yapmaya cesaretlendirmelidir.** Öğrencilerin araştırmaya önem vermelerini istiyorsak, ilk önce kendimiz araştırmaya önem vermeliyiz. Öğretmenler bir sorunun sadece bir cevabı olduğu düşüncesiyle hareket etmemeliler. Eğer böyle düşünürlerse, öğrencilerden analitik beceri veya merakları için gerekli olan araştırmanın daha farklı yollarını geliştirmelerini nasıl bekleyebiliriz?
8. **Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerden aldığı ilk cevapları ayrıntısıyla irdeler.** Öğrencilerin ilk düşünceleri ne son düşünceleridir ne de en iyi düşünceleridir. Ayrıntıya inildiğinde, kendi yanlışlarını yeniden değerlendirirler

ve yeniden kavramsallaştırırlar. Yetişkinler genellikle öğrencileri anlamada başarısızdırlar. Bu sebeple ayrıntıya inme öğrencilerin bir kavram hakkında ne düşündüğünü ya da düşünmediğini anlamamız bakımından önemlidir.

9. **Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerine ilk hipotezleriyle kendi çelişkilerini oluşturdukları ve sonra tartıştıkları deneyler yaptırmalıdır.** Birey kendi bakış açısını oluşturduğu zaman bilişsel gelişim meydana gelir. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerine ilk hipotezleriyle kendi çelişkilerini oluşturdukları ve sonra tartıştıkları deneyler yaptırmalıdır. Daha sonra da hipotezleri ve farklı bakış açıları içeren tartışmaları cesaretlendirir. Çelişkiler öğrenciler tarafından oluşturulur. Öğretmenler çelişki olarak neyin algılanacağını bilemezler; bu içsel bir süreçtir.
10. **Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerine soru sorduktan sora zaman tanımalıdır.** Bunun iki nedeni vardır. Birincisi, sorulan sorular öğrencilerin her gün karşılaştıkları sorular değildir. İkincisi ise öğrencilerin soru ile ilgili kendi hipotezini geliştirebilmesi için düşünmeye ihtiyacı vardır.
11. **Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerinin yeni bağlantılar kurması, metaforlar oluşturması için zaman tanımalıdır.** öğretmen bir etkinliği yaparken öğrenmenin oluşması için yeteri kadar zamana ve materyale ihtiyacı vardır. Bu şekilde öğrenciler kendi yapılarını oluşturur. Metaforların kullanımını cesaretlendirme ise öğrenmeyi kolaylaştırmanın diğer bir yoludur. Tüm yaş gruplarından insanlar metaforları kendi kavramsal anlamalarını kuvvetlendirmek için kullanırlar. Çünkü metaforlar holistik bir şekilde karmaşık konuları anlamamızı ve metaforun işe yarayıp yaramadığına karar vermek için zihinden bütünün parçalarıyla denemeler yaparak bir sonuca varmamıza yardım eder. Ve bunların hepsi zaman alır.
12. **Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerinin doğal merakını öğrenme döngüsü modelinin sık sık kullanımıyla eğitim sürecinde kullanırlar.** Öğrenme döngüsü modeli fen bilimleri eğitiminde köklü bir geçmişe sahiptir. Bu model; müfredatı geliştirme ve öğretme konusunda 3 adımdan meydana gelen bir döngüyü tanımlar. Birincisi, öğretmen öğrencilerine materyallerin yardımıyla etkileşime geçmeleri için açık uçlu bir fırsat sunar. Bu ilk dersin amacı öğrencilerin materyallerle hipotez kurmalarını, soru oluşturmalarını sağlamalıdır. Bu adım “keşif” olarak adlandırılır. İkinci adımda, öğretmen “kavramsal giriş” derslerine başlar. Amaç öğretmenlerin öğrencilerinin

sorularına odaklanmalarını, ilgili yeni kelimeleri oluşturmalarını, öğrencilerle kendi amaçlarına yönelik laboratuvar deneylerinin alt yapısını oluşturmalarını ve benzeri sağlamaktır. Keşif-kavram döngüsünün bir veya daha fazla tekrarından sonra döngüyü tamamlayan üçüncü adım ise “kavramsal uygulama”dır. Öğrenciler kavramsal uygulama sürecinde daha önceden çalışılan kavramlara yeni bir bakış açısı getirmek için yeni problemler üzerine çalışırlar (Brooks, 1999).

2.2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Rolü

Bu öğrenme anlayışında, öğrencinin önceki yaşantıları öğrenmede temel oluşturur. Bilgi konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple öğrenme deneysel, subjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 41).

Yapılandırmacı öğrenen, zorluklardan yılmayan, meraklı, keşfetmeyi seven, girişimci ve sabırlı olması yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de yeni keşifler yapar. Meraklı öğrenen, öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur. Öğretmenler gibi öğrenenler de çok sabırlı, amaçlarına ulaşmada inatçı ve mücadelecidirler.

Phillips (1995) yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin farklı rollerinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar: aktif öğrenci, sosyal öğrenci ve yaratıcı öğrenci.

Aktif Öğrenci: *Aktif şekilde edinilen bilgi ve anlam.* Yapılandırmacılık genellikle öğrencilere aktif bir rol yükler. Sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmalar yapmak yerine tartışırlar, hipotez kurarlar, araştırırlar, farklı bir bakış açısı sunarlar.

Sosyal Öğrenci: *Sosyal şekilde edinilen bilgi ve anlam.* Yapılandırmacılar bilgi ve anlamın yüksek oranda sosyal olduğuna vurgu yaparlar. Öğrenciler bilgi ve anlamı bireysel değil, diyalog kurarak yeniden yapılandırır.

Yaratıcı Öğrenci: *Yeniden oluşturulan bilgi ve anlam.* Yapılandırmacılar öğrencilerin bilgiyi kendileri için oluşturmaya ihtiyaçları vardır. Aktif olmak yeterli

değildir. Öğretmenler öğrencilere bilimsel teorileri ve tarihsel bakış açılarını v.b. yeniden keşfetmeleri için rehberlik etmelidir (Perkins, 1999: 7-8).

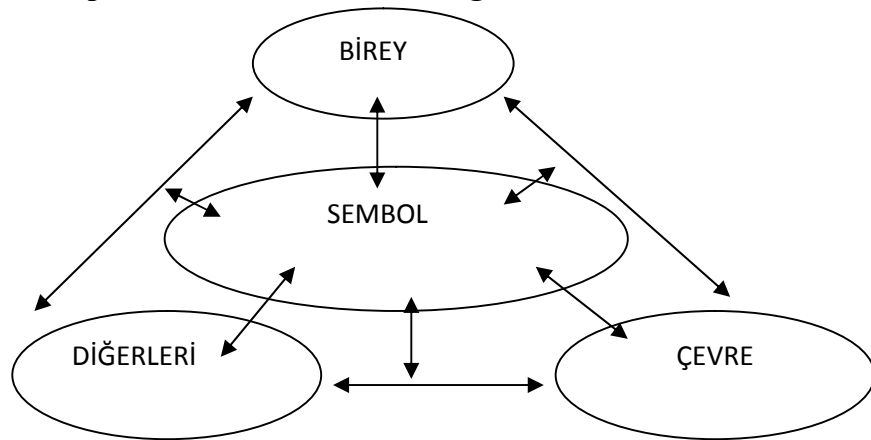
Yapılandırmacılığın öğrenenler açısından faydaları aşağıdadır.

- Öğrenenlerin karar alma ve planlı hareket becerisini artırır.
- Öğrenenleri aktif hale getirir.
- Günlük hayatı ve problemlerini tanıtır.
- Motivasyonu artırır.
- Öğrenenlerin kendi özelliklerini anlamaya yardım eder.
- Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir (Çelebi, 2006: 44).

2.2.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Sürecinin Özellikleri

Yapılandırmacı Öğrenme. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, “çevre içinde semboller üreterek düşündürücü soyutlamalarla sonuçlanan yapıcı anlam oluşturma sürecidir (Fosnot ve Perry, 2005: 31).”

Şekil 2.2: Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Modeli



(Fosnot ve Perry, 2005: 31)

Birçok eğitim programında savunulan davranışçı paradigmaya meydan okuyan yapılandırmacı öğrenme teorisini oluşturan yapılandırmacı öğretim teorisi bir dizi

modelden oluşmaktadır. Deneysel öğrenme, kendi kendine öğrenme, keşfederek öğrenme, araştırma, probleme dayalı öğrenme ve yansıtıcı uygulamalar yapılandırmacı öğrenme modellerinin örnekleridir (Yılmaz, 2008: 169).

Yapılandırmacı yaklaşımın esas payı öğrenme üzerinedir. Öğrenmeyi kendi bilgimizi yapılandırma, yaratma, keşfetme ve geliştirme olarak tanımlar. Bize bilgi verilebilir, kitaplardan bilgi edinebiliriz, medyadan da bilgi edinebiliriz. Fakat bilgiyi alma, verme, duyma öğrenmeyle eşdeğer değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme,

- Bilgiyi sorgulama, yorumlama ve analiz etmenin hem süreci hem sonucudur;
- Anlamı, kavramı ve fikirleri geliştirmek, oluşturmak ve değiştirmek için bilgi ve düşünme sürecini kullanma;
- Geçmiş deneyimlerimizle şimdiki deneyimlerimizi bütünleştirme.

Her birimiz kendi anlamımızı, öğrenme konularımızı, problemlerimizi ve başlıklarımızı kendimiz yapılandırırız. Çünkü hiçbirimiz diğer insanlarla aynı deneyimlere sahip değiliz, kavramları anlamamız, yorumlamamız ve öğrenmemiz hiç kimseyle tıpa tıp aynı olamaz. Geçmiş deneyimlerimiz, bilgimiz ve öğrenmelerimiz yeni olayları nasıl yorumlayacağımızı ve göreceğimizi etkiler; yorumlarımız, sırasıyla, bilgi kalıplarımızın yapılanmasını etkiler ve yeni öğrenmelerimizi etkiler (Marlowe ve Page, 1998: 10).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenme; öğrenme deneyimleri sonucunda öğrenenin kendi kişisel bilgisini oluşturduğu aktif bir süreç olarak düşünülmektedir. Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşım temelli bir eğitimde vurgu öğrenenin etkinlikleri üzerine yapılır (Brown, Collins ve Duguid, 1989, Akt: Lunenberg ve Korthagen, 2003: 29).

Öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleşmesi eğitimde yeniden yapılanmanın en önemli hedefidir. Yeni yapılanmada öğrencinin zihnini kullanması esastır. Öğrenmenin bireyselliği ön plana çıkar. Öğretimin estetik, toplumsal ve bilimsel açıdan değer taşımasına önem verilir. Araştırmacı gazetecilik, müzik, resim ve drama gibi alanlardaki yeteneklerin geliştirilmesi, sosyal problemlerin derinliğine araştırılması ve çözümler üretilmesi öğrenmenin bireyselleştirilmesinde kullanılacak uygulamalar bazılarıdır. Öğrenme –öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ancak, bilginin

doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşebilir. Bu anlayışta bilgi geçici bir birikimdir. Eğitimin amacı konuları derinliğine öğretmektir. Bilgilenmenin öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle kabul edilir. Zekanın tüm çeşitlerinin geliştirmesi hedeflenir. Öğretimde yeniden yapılanmanın esasını oluşturan bu kabullenmelerin ışığında üzerinde durulacak bazı noktalar şunlardır (Yüksel, 2000: 9-10):

1. Düşünmeyi Öğrenme: Öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı yapıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünce kazandırılıyor mu?
2. Bilgiyi Kullanma: Öğrencilere bilginin yeni bilgiler üretmek için bir araç olduğu, kullanılmadığında bilginin fazla bir değeri olmadığı düşüncesi kazandırılıyor mu?
3. Problem Çözme: Problemi tanımlama, tanımlama,
4. Bireysel Çalışma: Öğrencilere kendi ilgi alanlarında derinliğine çalışma olanağı veriyor mu?
5. Benlik Kavramı Geliştirme: Öğretim içerik ve yöntem olarak öğrencilerin sağlıklı benlik kavramı geliştirmelerini vurguluyor mu? Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak hissetmelerine kapasitelerine güvenmelerine ve farklılıklarına değer vermelerine önem veriliyor mu?
6. İletişim Becerisi Kazanma: Öğrencilere başkalarıyla iletişim kurma yeterliliği kazandırılıyor mu? Öğretim içerik ve yöntemleri öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlıyor mu?

Görüleceği gibi yeni anlamıyla öğrenme, öğretim yöntem ve tekniklerinde bazı değişiklikler yapmaktan çok, müfredatta yeniden yapılanma öngörmektedir. Bu haliyle öğrenme, öğrencinin düşünmesini ve bilgi üretmesini esas almaktadır.

Öğrenme ortamları, özellikle yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğrenme ortamları beş önemli temeli esas alır: psikolojik, pedagojik, teknolojik, kültürel ve pragmatik (Hannafin vd. , 1997; Land, 1997; Akt: Jonassen ve Land, 2000: 4).

Psikolojik temel; bireylerin nasıl düşünüp, öğrendiği ile ilgili teori ve araştırmalara dayanır. Pedagojik temel; çevresel etkinlikler ile yararlarını şekillendirir

ve psikolojik temele sıkı sıkıya bağlıdır. Teknolojik temel; medyanın öğrenme ortamını nasıl desteklediğini, oluşturduğunu veya geliştirdiğini etkiler. Kültürel temel; o toplumun en geçerli değerlerini yansıtır. Pragmatik temel; var olan kaynaklarla idare etme ve kısıtlılıkların üstesinden gelmeye vurgu yapar, öğrenme ortamına gerçekçi bir bakış sunar (Jonassen ve Land, 2000: 4-5).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretimin tanımlanması değil, bir öğrenme teorisidir. Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin bazı öğrenme ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme gelişimin bir sonucu değildir; öğrenme gelişimdir, buluş ve kendini örgütleme gerektirir. Bu sebeple, öğretmenler öğrencilerine kendi sorularını sormalarına, kendi hipotezlerini ve modellerini oluşturmalarına ve bunları uygulamalarına, toplu konuşma ve uygulamalarda tartışmalarına izin vermelidir.
- Öğrencilere hem doğrulayıcı hem çelişkili birçok olasılığı açıklamalarına ve genellemelerine izin veren düşündürücü, gerçekçi, açık-uçlu araştırmalar anlamlı metinler önerilmeli. Çelişkiler, özellikle, örneklendirilmeli, açıklanmalı ve tartışılmalıdır.
- Düşündürücü soyutlama öğrenmede itici bir güçtür. Anlam oluşturanlar olarak, insanlar örnek bir şekilde deneyimlerini organize etmeli ve genellemelidir.
- Bir toplumdaki iletişim düşünme sistemini geliştirir. Sınıf “etkinlik, düşünme ve konuşmayla bütünleşen topluluk” olarak görülmelidir (Fosnot, 1989). Öğretmenlerden ziyade öğrenciler fikirlerini sınıfa sunma, savunma ve kanıtlamadan sorumludur. Fikirler toplum tarafından anlamlı olduğu sürece doğru olarak kabul edilir ve bu sebeple, “taken-as-shared”(kültürel bilgi) seviyesi yükselir (Fosnot ve Perry, 2005: 33-34).

Öğrenme; etkinlik ve kendini örgütlemenin bir sonucudur ve yapıların gelişimini sağlar. Öğrenciler anlam oluşturmaya çalışırken gelişimci yapısal değişiklikler oluşturulur- bir anlamda, “büyük fikirler”. Bu “büyük fikirler” deneyimlerle genellenebilen ve önceki fikirlerin yeniden organize edilmesini veya yapılanmasını gerektiren öğrencilerin oluşturduğu merkezi örgütlenme ilkeleridir. Bu süreç gelişim boyunca devam eder.

Zimmerman (1990) ve Claxton (1996) öğrenme sürecinin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri için gerekli sorumluluğu alabilecek bir şekilde organize edilmesi gerektiğini savunuyor. Öğrenciler kendi seviyelerini tahmin edebilmeli ve buna göre öğrenme süreçlerini planlayabilmelidir (Selley, 1999: 3).

Yapılandırıcı Öğretim. Öğretim sürecinin gelişiminde öğrencilerde bilgi niteliğini geliştirmek ve öğrenmeye ilgisini arttırmak çok önemlidir. Günümüzde, bunu başarmanın yolu öğretimin içeriğinin, yöntemlerinin ve örgütsel şeklinin zenginleştirilmesi olarak düşünülmektedir (Usova, 2002: 65).

Programın içeriğindense öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine verilen öncelik arttıkça, yapılandırıcı öğretime uyum sağlama daha başarılı olacaktır (Selley, 1999: 3).

Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı bir öğretim tasarlamak geleneksellikten ziyade yararcılık esasına dayanan bir üretim gerektirir. İçerik önceden belirlenemez ve öğretimin yönüne öğrenen karar verir. Değerlendirme daha öznelidir çünkü nicel kriterlere dayalı değildir. Daha çok öğrenenin öz değerlendirmesine ve sürece dayalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretimde sadece kalem-kağıt gerektiren testlerle yetinilmesi önlenmelidir. Aksine, değerlendirmede proje, dergi, portfolyo, not defteri ve rubrikler olmalıdır (Altun ve Büyükduman, 2007: 31).

Günümüzde öğrenmeyi geliştiren koşullar konusunda farklı kuramsal yapıların ortaya konmasıyla birlikte psikoloji alanında olduğu gibi eğitim alanında da davranışsallıktan bilişselliğe ve bilişsellikten yapılandırıcılığa doğru bir değişim yaşanmıştır. Bunun sonucunda öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki tüm yeni kuramlar içerisinde bireyin bilgiyi aktif bir şekilde alması, zihinde işlemesi ve anlamlandırmasını öngören yapılandırıcılık, en etkili yaklaşım olarak yirminci yüzyıla damgasını vurmuştur. Günümüzde okullarda uygulanan eğitim programlarının yapılandırıcı bir özelliğe kavuşması ile birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumlulukları da artmıştır. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri, etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarına, öğrenme süreçlerinin farkında olmalarına, bu süreçleri düzenlemelerine, kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemelerine bağlıdır. Bu nedenle yapılandırıcı öğrenme ortamından istenilen verimin elde edilebilmesi öncelikli olarak öğrencilerin **öz düzenleme becerilerinin** geliştirilmesine bağlıdır. Bunun için de kişiliğin temellerinin atıldığı ilköğretim döneminde öğrencilere

öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir (Üredi ve Üredi, 2007).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılandırmacı yaklaşım son yıllarda eğitim alanında büyük ilgi görmekte ve bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır (Yılmaz, 2008: 170). Öğretmen tutum ve görüşlerine de ilişkin çok sayıda çalışma vardır. Ancak genel olarak yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin çalışmalara fazla ulaşılamamıştır.

Az sayıdaki bu çalışmalardan bir tanesi Akgün (2005) tarafından yazılan ‘Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar’ başlıklı makaledir. Araştırmacılar yapıcı yaklaşımlarla ilgili deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş, yapıcı yaklaşımların kullanılması durumunda eğitimin niteliğinin artacağı ve daha donanımlı bireylerin yetişeceği konusunda hemfikirdirler. Ancak yapıcı yaklaşımların uygun bir biçimde uygulamaya konulması, öğretim programlarının geliştirilmesi, insan kaynaklarının (öğrenci, öğretmen, veli, yöneticiler, öğretim üyeleri) yetiştirilmesi, ortam ve donanım yeterliği gibi konularda araştırmaların yapılmasını ve eğitim sistemiyle ilgili alınacak kararlarda, yapılacak uygulamalarda bu araştırma sonuçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Çiçek (2005) tarafından gerçekleştirilen “Yeni Öğretim Programı Ve Yapılandırmacı Yaklaşım” adlı araştırmada 2005–2006 Öğretim Yılı'nda tüm ülkede yaygınlaştırılması düşünülen yeni öğretim programları yapılandırmacı olarak ifade edilen bir yaklaşımın eğitim sistemi üzerindeki etkisini ele almak amaçlanmıştır. Araştırmada yapısalcı yaklaşımının tüm içeriği belirtilerek eğitim sistemi ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Araştırmadaki başlıklar şöyledir. “Öğrenmede Bireysel Süreç, Öğrenmede Sosyal Süreç, Bilginin Doğası, Grup Çalışması, Okulda Öğrenilenler İle Gerçek Hayat İlişkisi, Öğrenme Aracı Olarak Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğrenme-Öğretme Süreci, Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.” Sonuç olarak, aktif ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının hazırlanmasında

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemli katkı sağlayacağı ve eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir etken olacağı ortaya konulmuştur.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) ‘İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri’ başlıklı makalede ve araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum ortaya koymuşlardır.

Özerbaş (2007) yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanarak elde edilmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı birinci yarıyılında özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle ve matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim, kontrol grubunda (n=16) öğretmen merkezli yöntemle, deney grubunda (n=16) yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri” adlı araştırmasının temel amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemektir. Ayrıca bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, kıdeme, okul özelliklerine, sınıf özelliklerine ve yeni programlarla ilgili düzenlenen seminerlere katılma sıklıklarına göre değişip değişmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile ilgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi”ndeki 30 sorudan aldıkları puan ortalaması 16,5 bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi oldukları; sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve diğer kurum mezunlarının bilgi düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu; özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan

sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında fark olmadığı; yeni göreve başlamış, kıdem yılları 0–10 yıl arası olan sınıf öğretmenlerin bilgi düzeylerinin 15–25 yıl arası ve 25 yıl üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu; yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini arttırmadığı bulunmuştur.

Damlapınar (2008) ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu yaklaşıma karşı tutumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2007–2008 Eğitim ve Öğretim yılında, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli İlköğretim 1. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak 13 ilköğretim okulundan 51 öğretmen belirlenmiş ve soru cetveline bağlı yüzyüze görüşmeye dayalı anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine, ikinci bölümde bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin konuya ilişkin tutum ve davranışları incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı ders bazında incelenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Savaş (2006) İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi adlı araştırmasının sonucunda bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci ile bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı deney grupları lehine başarı, tutum ve akademik özgüven puan ortalamalarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğretim geleneksel ünite sürecinin uygulandığı deney grubunun başarı puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, tutum ve özgüven puanlarında farklılaşma gözlenmemiştir. Öğrenci ve velilerden elde edilen görüşler incelendiğinde deney gruplarında uygulanan sürecin olumlu olarak algılandığı ve desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürdal'ın (2007) yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin araştırmasının temel amacı, görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarını olumlu, bir kısmını ise olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programlarıyla işlerken bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunlar ise; materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfların kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerinin eksik oluşu, konulara göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler görsel sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak nasıl daha verimli işlenebileceğine dair görüşlerini de bildirmişlerdir.

Kıldan ve Temel (2008) tarafından yapılan çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak için (a) “Kişisel Bilgi Formu”, (b) “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak bir deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, hizmet içi eğitim programının sonucunda Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu saptamıştır ($p < .05$). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine etkisi, öğretmenin demografik özelliklerine göre (eğitim durumu, deneyim yılı, yaş, mezun oldukları alan) uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında yapılandırmacı yaklaşım konusunda daha fazla çalışmalar olduğu görülmüştür. Son on yıldır öğretmenlerin eğitim alanında yaşanan değişimlerle nasıl başa çıkabildiğiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır.

Lunenberg ve Volman (1999) öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelendikleri çalışmada aşağıdaki bulgularına ulaşmıştır.

- Öğretmenler; öğrencilerinin kendi öğrenmelerine şüpheyle yaklaşıyorlar. Öğrencilerin öğretmenlerinin kendi öğrenmelerinden beklentileri konusundaki düşünceleri ile öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeleri konusundaki beklentileri farklıdır.
- Öğretmenler her zaman öğrencilerin bilgiyi yapılandırma ve bunu uygulayabilme konusunda kendilerini yeterli görmemektedir.
- Öğretmenler her zaman öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirme ile kendi kendilerini idare etmeleri için zaman verme arasındaki doğru dengeyi bulamamaktadır.
- Öğretmenler konuları öğrencilerin ilgi alanları ile bağdaştırmaya ve öğrencilerin işbirliği içinde olmalarını pekiştirmeye çalışırken, öğrenciler öğretmenlerinin amaçlarını çok fark edememektedir.

Julius'un 2000 yılında yaptığı "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Ortamlarında Bir Grup Başarılı Öğretmenin Düşünce ve Uygulamalarının Nitel Yönden Araştırılması" isimli çalışma, müdürleri tarafından başarılı öğretmenler olarak nitelendirilen bir grup orta kademe öğretmenin düşünce, algı ve uygulamalarında yapılandırmacılığın varlığını araştırmaya yönelik tasarlanmıştır. Dört okulda sekiz orta kademe öğretmen araştırmaya katılma davetini kabul etmişlerdir. Katılımcılar değişik kaynak, deneyim ve alanları temsil etmektedir. Katılımcılar verilen anketi yanıtlamış, kişisel görüşmelere katılmış ve odak grup görüşmelerinde yer almışlardır. Çeşitlemesi yapılan verinin toplama süreci üç unsurdan oluşmuştur. Bunlar; standart, önceden belirlenmiş ve açık uçlu sorulardır. Nitel vaka çaprazlaması yoluyla analiz edilen veri, başarılı öğretmen profillerinin uygun öğrenme ve öğretme ortamlarını algılama şekilleri, düşünce ve uygulamalarına bunun nasıl yansıdığına bakılarak ortaya konulmuştur. Yapılandırmacı düşünce ve uygulamaların göstergesi, beş önemli yapılandırmacı tarafından ortaya konulan göstergelerden çıkarımlarda bulunarak belirlenmiştir. Sonuçlar başarılı öğretmenlerin tanımladıkları etkili öğrenme ve öğretme ortamı ile yapılandırmacılık hakkındaki düşünce ve uygulamaları arasında açık bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılandırmacılar, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önemli rolleri olduğu konusunda düşünceler ileri sürmelerine rağmen bu durum, araştırma grubu tarafından en az söz edilen konu olarak ortaya çıkmıştır (Şahin, 2007: 52).

Beck'in 1997 yılında yaptığı "Sınıflarında Yapılandırıcılığı Uygulayan Öğretmenlerin Düşünceleri" isimli çalışmanın amacı; öğretmenlerin kendi sınıflarında yapılandırıcılığı uygulamalarını olumlu-olumsuz etkileyen faktörleri değerlendirmektir (Şahin, 2007: 49).

Yang, Chang ve Hsu (2008) yapılandırıcı öğretime ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin kişisel epistemoloji anlayışları ile yapılandırıcı öğretimin felsefesinin çeliştiğini göstermektedir. Sınıflarında yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamak istememelerinin gerçek nedeni ise geleneksel eğitim uygulamalarını daha yapılandırıcı bir içeriğe dönüştürmek ve öğretmenlerin kişisel epistemolojilerini değiştirmek daha fazla dikkat ve ilgi gerektirmektedir.

Tutum kavramı üzerine yapılan araştırmalar tutuma bakarak davranışları tahmin edemeyeceğimizi gösteriyor. Fishbein ve Ajden (1980)'e göre tutumlar davranışlarla doğrudan bağlantılı değildir. O'Keefe (1980) ise iletişimde tutum ve davranışlarla ilgili analizler yapmış ve bu analizlerin sonucunda karmaşık tutumlara sahip olmayan kişilerin tutumlarını değiştirmek için ikna edilebileceğini, diğer taraftan, karmaşık tutumlara sahip olanların tutumlarını değiştirmek için kolayca ikna edilemeyeceğini belirtmiştir (Coppola ve Karis, 2000: 26-27).

Erişilebilen alan yazında yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öğretmenlerin tutumlarını ölçen bir tutum ölçeği ya da olumlu ya da olumsuz tutumlarını belirten bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat ders bazında öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin tutumlarını ölçen ve açıklayan çok sayıda çalışma vardır. Corley (1997) tarafından fen bilgisi dersine yönelik tutumları incelediği çalışmada fen bilgisi dersine yönelik öğretmenlerin olumlu tutumlarının yapılandırıcı yaklaşımdan yana olduğu açıklanmıştır.

Gash ve Gash (1999) tutum değişikliği ile ilgili birçok deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarında yapılandırıcı yaklaşım modelini kullanmıştır. Gash ve Gash (1999) tarafından yapılan bir çalışmada yapılandırıcı yaklaşım modeliyle ilköğretimdeki çocukların önyargılarını yenmelerine, tutumlarında olumlu yönde değişim sağlamlarına yardımcı olunmuştur. Bunu sağlarken öğretmenlerden rehberlik etmeleri ve yapılandırıcı öğretim yöntemleriyle (grup çalışması, sosyal iletişim, rol

alma gibi) çocuklardaki tutum değişikliği sağlanmıştır (<http://staff.spd.dcu.ie/gashh/BadenBaden2001.pdf>). Yani; yapılandırmacı yaklaşımın belirli tutum ve yöntemlerin yararlı olabileceği belirtebilir ve öğretmenlere kendi yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat verebileceği söylenebilir (Williams ve Burden, 1995: 51).

Smith (2007) “İngilizce Metotları Dersinde Teori ve Uygulamayı Birleştirme: Bir Öğretim Tutumu Geliştirme” adlı makalesinde tutumun; öğretmenlerin öğrenme potansiyellerinin bir takım ana değerlere dayalı olarak öğrencilerle bağlantılı fiziksel, duygusal ve entelektüel yok olduğunu ileri sürmektedir (Gordon, 2008:328-329).

Özetle literatür incelendiğinde, yurtiçinde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara, ders bazında öğretmen görüşlerinin ve tutumlarının ölçüldüğü çalışmalara yer verilmiştir. Akgün (2005) tarafından yazılan ‘Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar’ adlı araştırması haricindeki tüm çalışmalar ilköğretim ile ilgilidir. Akgün (2005) tarafından yapılan araştırma sadece ilköğretim öğretmenlerini hedef alan bir araştırma değil, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan tüm kurumlara hitap eden bir çalışmadır.

Yurtdışında ise eğitim alanında son yıllarda yaşanan değişimleri içeren çalışmalara, ders bazında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutum ve görüşlerini içeren çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım modelini kullanarak tutum değiştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın yukarıdaki çalışmalarla benzer yönleri:

- Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen görüşlerine
- Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumlarına yer veriyor olmasıdır.

Bu çalışmayı yukarıdaki çalışmalardan ayıran yönler şunlardır:

- Literatür incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin deneysel çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışma ise öğretmen görüş ve tutumlarını ölçen betimsel bir çalışmadır.

- Yapılandırmacı yaklaşımın literatürde genel olarak ders bazında ya da sınıf bazında değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise yapılandırmacı yaklaşım genel olarak değerlendirilmiştir.

3. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analiz ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışıldığından, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1995).

3.2. Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak bu okullardan 11 tanesi seçilmiştir. Okulların seçiminde okulların sosyo-ekonomik durumları dikkate edilmiştir. Okulların sosyo ekonomik durumuna ilişkin bilgi Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan sözlü verilere dayanmaktadır. Araştırmaya ilköğretim birinci kademedeki görev yapan toplam 187 sınıf öğretmeni katılmıştır. Tablo 3.1’de örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	97	51.9
Erkek	90	48.1
Toplam	187	100.0

Tablo 3.1’e bakıldığında hazırlanan ölçekler 97 kadın (%51.9), 90 erkek (%48.1) öğretmen olmak üzere toplam 187 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş durumlarına göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı

Yaş Düzeyi		%
26-35 Yaş	38	20.3
36-45 Yaş	91	48.7
46 ve daha fazla	58	31.0
Toplam	187	100.0

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına bakıldığında; çoğunluğunu %48.7 (n=91) 36-45 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu sırayla %31.0 ile (n=58) 46 ve daha fazla yaş grubu öğretmenler, %20.3 ile (n=38) 26-35 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	F	%
Egt. Fak., Egt. Ens.	147	78.6
Diğer	40	21.4
Toplam	187	100.0

Tablo 3.3’e bakıldığında araştırma kapsamında yer alan öğretmenleri mezun oldukları okul türleri açısından incelersek; Öğretmenlerin %76 ile (n=147) Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü vb. okullardan mezun olanların oluşturduğu, %21.4 ise (n=40) diğer okullardan mezun olanların oluşturduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü vb. okullardan mezun olan öğretmenlerin oranı, diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin oranından oldukça fazladır. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	F	%
1-5 yıl arası	4	2.1
6-10 yıl arası	19	10.2
11-15 yıl arası	48	25.7
16-20 yıl arası	39	20.9
21 yıl ve daha fazla	77	41.2
Toplam	187	100.0

Tablo 3.4’te örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre dağılımı incelendiğinde 77 öğretmenin %41.2’si 21 yıl ve daha fazla hizmet süresi ile en fazla oranı oluşturdukları görülmektedir. Örneklem, sırası ile 11-15 yıl arası hizmet

veren yüzde 25.7 ile 48 öğretmen, 16-20 yıl arası hizmet veren yüzde 20.9 ile 39 öğretmen, 6-10 yıl arası hizmet veren yüzde 10.2 ile 19 öğretmen, 1-5 yıl arası hizmet veren yüzde 2.1 ile 4 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Hizmet içi eğitim

Örnekleme oluşturan 187 sınıf öğretmenin tamamı yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir.

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgiler de Aydın il merkezindeki tüm sınıf öğretmenlerinin 2005 yılında “İlköğretim Programı Tanıtım Semineri” adı altında yapılandırmacı yaklaşımı da içeren bir hizmetiçi eğitim aldıkları yönündedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Verilerin toplanmasında kişisel bilgilerin belirlendiği, görüşlerin alındığı bir anket ve tutumların ölçüldüğü bir ölçek geliştirilmiştir. Anket ve ölçeğin geliştirilmesinde yeni ilköğretim programından yararlanılmıştır. Oluşturulan yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeğinde öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü, yaklaşımın işlevselliğine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Bunun sebebi ise aşağıda sıralanmıştır.

a) Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir (Şaşan, 2002; Erdem, 2001). Bu sebeple öğretmenin rolünü bilmesinin ve benimsemesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rolüne ilişkin maddelere yer verilmiştir.

b) Philips (1995) yapılandırmacılıkta öğrenci için üç rol tanımlar:

- Aktif öğrenci: Bilgi ve anlama aktif bir biçimde oluşur.
- Sosyal öğrenci: Bilgi ve anlama sosyal bir biçimde yapılandırılır.
- Yaratıcı öğrenci: Bilgi ve anlama bireyin kendisi tarafından oluşturulur (Akt: Perkins, 1999).

Yukarıdaki sınıflamadan da anlaşılacağı üzere yapılandırma sürecinin merkezinde konu ya da edindirilmesi gereken hedef davranışlar değil, öğrenenin kendisi yer alır. Bu nedenle bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma,

eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998: 32).

Bu sebeple öğrenci rolü ile ilgili maddeler oluşturulmuş ve maddelerin hem aktif, hem sosyal, hem yaratıcı öğrenci özelliklerini kapsamına dikkat edilmiştir.

c) Öğrenme yaşantıları eğitim durumlarının öğrencilerle düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır (Şaşan, 2002). Program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcılar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilir (Erdem, 2001: 37). Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yaşantılarına ilişkin maddelere yer verilmiştir.

d) Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9). Yapılandırmacı yaklaşımın bu işlevinin öğretmenler tarafından ne derece benimsendiğini, ezberci eğitim sistememizle karşılaştırıldığında daha başarılı olup olmadığını anlamak amacıyla son faktör olarak işlevsellik faktörü adı altında maddeler geliştirilmiştir.

Geliştirilen anket ve ölçek, basit rastgele örnekleme yöntemiyle, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 11 ilköğretim okulundan 210 öğretmene uygulanmış ancak 187'si geçerli olduğu için analiz edilmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde (%) dağılımları, t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin anket ile ilgili 17, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile ilgili 20 madde bulunmaktadır.

3.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen "Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Tutum Ölçeği" nin (YYİTÖ) deneme formunun geliştirilme aşamasında, Aydın merkez, ilçe ve beldedeki 6 ilköğretim okulundan 42 sınıf öğretmenine yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin 12 açık uçlu soru sorularak, Milli Eğitimin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili uygulamalarına ilişkin duygu ve

düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Sorulan soruların içeriği; öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları ve işlevsellikle ilgilidir. Verilen yanıtlardan hareketle hazırlanan 5'li Likert tipi 73 maddelik 150 adet deneme formu Aydın merkezde görev yapmakta olan, rastgele seçilen 7 ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerine ve ilköğretim birinci kademedeki derse giren branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları SPSS 11,5 İstatistik Paket Programında yapılmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanan YYİTÖ' nün deneme formunda 73 madde yer alırken, yapılan ön uygulama ve faktör analizleri sonucunda, madde sayısı 20' ye inmiştir. YYİTÖ' nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde edilerek, ölçek kullanıma hazır hale gelmiştir.

Araştırmada, ölçme aracının genel olarak geliştirilme aşamalarını; madde havuzu aşaması, uzman görüşü aşaması, faktör analizi aşaması, güvenilirlik hesaplama aşaması oluşturmaktadır (Karasar, 1995:139-143).

3.3.1.1. Madde Havuzu Aşaması

Bu aşamada öncelikle ölçek için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ve daha önceki farklı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Bu tür ölçeklerden biri de *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği*'dir (Taylor, Fraser ve Fisher 1993). Toplam 30 maddeden oluşan bu ölçek, her biri altı maddeden ibaret beş alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar ve içerikleri sırasıyla şöyledir:

- *Bilimsel Bilgi-Günlük Yaşam İlişkisi*: Öğrenme sürecinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve bilimsel bilginin gelişimi için anlamın bir unsur olarak günlük yaşam deneyimlerinin kullanımı.
- *Bilimin Doğası*: Bilimin doğası ve bilimsel bilginin yapısını deneyimleme.
- *Eleştirel Ses*: Öğrencilerin, öğrenmelerine engel teşkil eden herhangi bir durum hakkındaki düşüncelerini rahatça ifade etmeleri için oluşturulmuş ortamlar.
- *Ortak Yönetim*: Öğrenme hedeflerinin açık bir şekilde ifade edilmesini, öğrenme aktivitelerinin tasarım ve uygulanmasını, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesini içeren öğrenme ortamının yönetimini öğrencilerin öğretmenle paylaşması.
- *Öğrenciler Arası Etkileşim*: Öğrencilerin düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşması ve savunması, diğer öğrencilerin fikirlerini dikkatle dinlemesi ve bunlar hakkındaki düşüncelerini yansıtması için verilen fırsatlar (Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak, 2009: 494).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin ana amacı, sınıf içi öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel ilgilerini, birbirleri ile tartışmalarını, sorumluluk alma ve paylaşımlarını, eleştirel yaklaşımlarını ve kararsızlıklarını ortaya koymaktır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005). Bu nedenle ölçekte, katılımcıların, bilimsel bilgi ile günlük yaşamı ilişkilendirme, bilimin doğası ve bilimsel bilginin yapısını anlama, öğrenme sürecini sorgulama ve bu süreçte çevresindekilerle etkileşim düzeyini ortaya konmasını amaçlayan maddeler bulunmaktadır (Özel ve diğ., 2009: 494).

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi* incelenmiştir. Anket sorularının hazırlanması aşamasında ilgili literatürden ve Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan tanıtım materyallerinden yararlanılmış, sorular Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarına incelettirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış, uzman görüşü alındıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. 20 maddeden oluşan anket beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen “*Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği*” incelenmiştir. Tenenbaum ve arkadaşları (2001) tarafından hazırlanmış olan “*Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği*”, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan özgün ölçek maddelerinin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir (Fer ve Cırık, 2006).

6 farklı ilköğretim okulundaki birinci basamakta görev yapan 42 öğretmene, yapılandırmacılık yaklaşımına ilişkin tutumlarını belirleyen 12 adet açık uçlu soru sorulmuş, kendilerinden Milli Eğitimin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Bu şekilde bir madde havuzu oluşturulmuştur. Dolayısıyla öncelikle, birinci aşamanın uygulanmasının ardından oluşturulan madde havuzundan tutum cümlesi olarak kullanılabilir sıklıkla tekrar edilen ifadeler titizlikle seçilmiştir. Daha sonra, bu

ifadeler tutum ifade edebilecek şekilde madde yazım kurallarına uygun olarak düzenlenmiş ve yeniden ifadelendirilerek 78 maddelik taslak form oluşturulmuştur.

3.3.1.2. Uzman Görüşü Aşaması

Bilindiği gibi, bir ölçme aracının bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004: 161). Bu çalışmada ise, öncelikle uzman görüşüne başvurulmuş ve hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Eğitim programları ve öğretim alanından üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki maddeler ön elemeyden geçirilmiştir.

Yeniden düzenlenen tutum cümleleri, üç ayrı faktör başlıkları altında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu işlemler yapılırken tutum ifadelerinin olumlu ve olumsuz ağırlıklarının eşit olmasına ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde anlaşılacak nitelikte olmasına uzman öğretim üyesi nezaretinde dikkat edilmiştir. Başlangıçta 78 maddeden oluşan YYİTÖ' deki madde sayısı, uzmanlardan alınan dönütler sonucunda 73' e indirilmiştir. 73 maddeden oluşan ölçekte 4 faktör yer almaktadır. Faktörler; öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları ve işlevsellik olarak belirlenmiştir. Böylece taslak ölçek, deneme uygulaması aşamasına hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.3. Ön Deneme Aşaması

Oluşturulan 73 madde, daha sonra, olumlu ve olumsuz maddelerin sıralamaları dikkate alınarak ve cevaplayıcıda herhangi bir yanlılığa meydan vermeyecek şekilde taslak ölçekte dağıtılmıştır.

Geliştirilen ölçekte 37 madde olumlu, 36 madde ise olumsuz cümle olarak madde havuzunda yer almıştır. Olumlu maddeler “tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım= 3” , “katılmıyorum=2” ve “ kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde 5’ den 1’ e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise “tamamen katılıyorum=1” den “kesinlikle katılmıyorum=5” olacak şekilde 1’ den 5’ e doğru puanlanmıştır. Dolayısıyla, ölçekten alınabilecek en düşük puan 73, en yüksek puan ise 365’ tir.

Nihai ölçek Aydın il merkezindeki sınıf öğretmenlerine uygulanacağı için deneme uygulamasının da Aydın il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin

olmasına özen gösterilmiştir. Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması Aydın ilindeki 7 ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinden oluşan toplam 150 birinci basamak öğretmenine 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde dağıtılmış ancak 112 tanesi geri dönmüş, bunlardan da 12 tanesi geçersiz görülmüş ve 100 öğretmene ulaşılabilmektedir.

Elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları SPSS 11,5 İstatistik Paket programında yapılmıştır.

3.3.1.4. Faktör Analizi Aşaması

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 123).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında üç önemli noktaya dikkat edilmiştir:

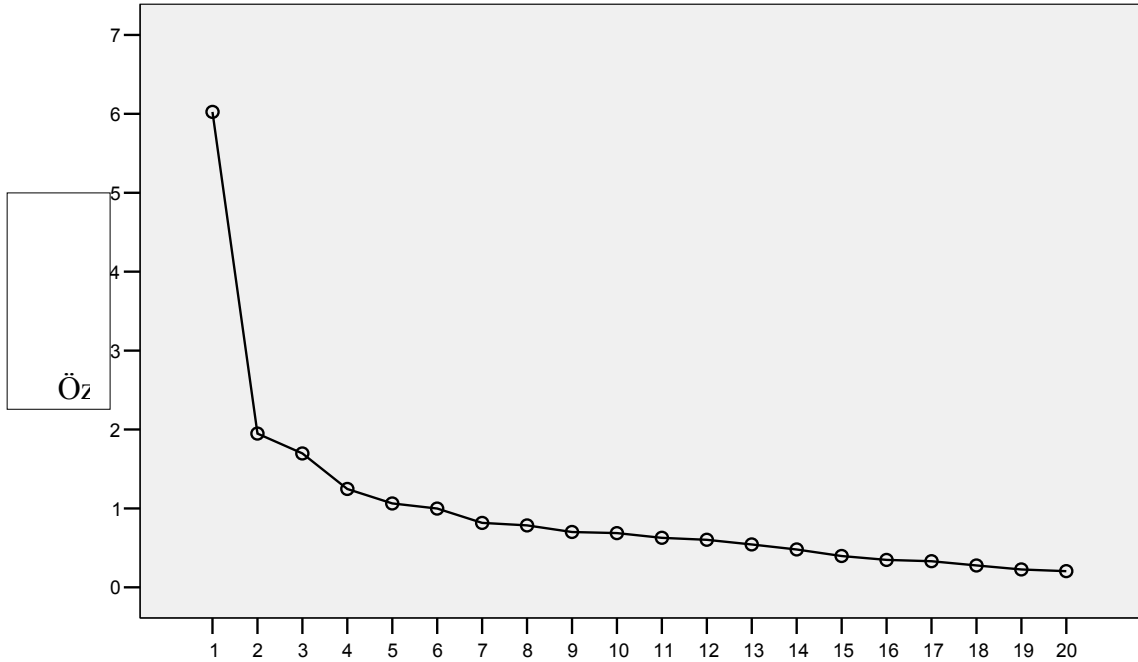
- Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri .50'nin altındaki maddeler atılmıştır.
- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olanlar alınıp diğerleri atılmıştır. Maddeler arasında en az .10'luk bir farkın olmasına bakılarak bu eleme yapılmıştır.
- Faktörler bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine tabi tutulmuştur (rotation). Dik döndürme tekniklerinden olan ve sosyal bilimlerde daha kolay yorumlanabilmesi nedeniyle en çok kullanılan teknik olan varimax (dik döndürme) tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007: 126).

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) “Örnekleme Yeterliği Ölçümü” ve Barlett “Sphericity” testi ile yapılan “Sınama Büyüklüğü” analiz sonucunun testi ile incelenmiştir. Örnekleme yeterliğinin saptanması için yapılan KMO testinde bulunan Kaiser değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat,

0.50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu sebeple, KMO değerinde .90 ve üzeri olmasına ve Barlett testinde de anlamlı bir sonucun çıkmasına dikkat edilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini test etmek için yapılan Bartlett testi sonucu ne kadar yüksek ise, manidar olma olasılığı o kadar yüksektir. Eğer bu test yapılamıyorsa her bir değişken için çarpıklık ve basıklığa bakılarak değerlendirme yapılabilir. Gerek KMO gerekse Bartlett testi r'nin faktörleştirilebilirliğini de ortaya koymaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu sebeple, Barlett testinin 1'in üstünde olmasına dikkat edilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda 73 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin 53 maddesi atılmış 20 madde kalmıştır. Ölçek geliştirilirken oluşturulan 4 faktör sabit kalmış sadece atılan maddelerden dolayı faktörlere ait madde sayısı düşmüştür. KMO değerinin .90, Barlett testi ile yapılan "sınama büyüklüğü" analiz sonucunun ise 1537,39 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar örneklemin yeterli olduğunu ve verilerin normal dağılımının olduğunu göstermektedir. "Açıklanan Toplam Varyans" tablosuna baktığımızda toplam 4 faktörün olduğunu ve bu dört faktörün açıklandığı varyans yüzdeleri sırasıyla %23.21, %16.79, %16.13 ve %16.10'dir ve dört faktörün toplam varyansın %72.23'ünü açıkladığı görülmektedir. Şekil 1, saçılım grafiği (Scree Plot) dağılımı incelendiğinde 4 faktörlü çözüme uygun olarak dört kırılma noktasının (breaking point) bulunduğu belirlenmiştir.

Şekil 1: Saçılım Grafiği



Şekil 1'deki saçılım grafiği incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu gözlenmektedir. Bu durum, tutum ölçeğinin tek faktörlü olma olasılığını düşündürmektedir. Ancak 1'in üstündeki faktör sayısına bakıldığında 4 faktörün olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için her bir maddenin ortak faktör varyansına bakılmıştır. Ayrıca maddelerin ağırlıklı ortalamaları Faktör-1, Faktör-2, Faktör-3, Faktör-4 sütunları oluşturularak alınmıştır. Böylece daha kolay maddeler hakkında yorumlamaların yapılması hedeflenmiştir. Öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları ve işlevsellik olarak belirlenen faktörler ile maddeleri arasındaki korelasyona bakmak için alt ölçek madde korelasyonları (r) hesaplanmıştır. Son olarak ise maddelerin ayırıcılık özelliklerine bakmak için alt-üst grup t değerleri (t) hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda seçilen 20 maddenin ortak faktör yükü, faktörlere ait maddelerin yükleri, alt ölçek madde korelasyonları (r) ve alt-üst grup t değerleri (t) verilmiştir.

Tablo 3.5: Seçilen 20 Maddenin Ortak Faktör Yüğü, Faktörlere Ait Maddelerin Yüğüleri, Alt Ölçek Madde Korelasyonları (r) ve Alt-Üst Grup t Değerleri (t)

Maddeler	Ortak Faktör Yüğü	F-1 (öğrenci rolü) Ortak Yüğü	F-2 (öğretmen rolü) Ortak Yüğü	F-3 (öğrenme yaşantıları) Ortak Yüğü	F-4 (işlevsellik) Ortak Yüğü	r	Altüst Grup t değeri
m.44 (Ne kadar yetenekli öğrencilerimin olduğunu fark ettim.)	,780	,861	,223	,262	,151	,730	6,80
m.45 (Sınıftaki gizli yetenekleri fark etme şansını yakaladığımı düşünüyorum.)	,830	,877	,222	,221	,154	,736	8,36
m.47 (Öğrenci katılımından çok memnunum.)	,712	,847	,266	,131	,344	,723	8,67
m.48 (Derse hiç ilgisi olmayan öğrencilerimin bile derse katıldığını görmekten çok memnunum.)	,781	,874	-	,175	,394	,712	8,56
m.49 (Bu yaklaşımla öğrencilerimin birbirlerinden bir şeyler öğrendiğine inanıyorum.)	,730	,864	,368	,234	,392	,796	8,06
m.50 (öğrencilerimi daha iyi tanımama yardım ettiğini düşünüyorum.)	,771	,897	,284	,257	,394	,804	9,76
m.8 (Öğrencinin sorumluluğunun arttığını düşünüyorum.)	,703	,222	,851	,246	,364	,706	7,35
m.17 (Öğrencilerin hatalarını yüzlerine vurmaktan özellikle sakınırım.)	,616	,175	,780	,264	,126	,586	4,84
m.18 (öğrencilerimin hatalarını kendileri bulmaları için çok çaba sarf ediyorum.)	,691	,312	,845	,105	,120	,612	4,34
m.19 (Öğrencileri değerlendirirken sınıf içi performanslarına bakmanın daha objektif bir değerlendirme olacağı kanaatindeyim.)	,724	,253	,837	,310	,128	,670	4,32
m.1 (Geleneksel öğretimde alıştığım öğrenme sürecinden daha çok memnundum.)	,603	,138	,329	,761	,350	,642	6,98
m.2 (sınıftaki rolümün değişmesini kabullenemiyorum.)	,672	-	,501	,738	,228	,545	5,12
m.5 (Öğrencilerle arkadaş gibi olmanın doğru olmadığını düşünüyorum.)	,541	,203	,240	,734	,406	,637	7,33
m.30 (Eski köye yeni adet getiren bir yaklaşım	,796	,464	,283	,845	-	,731	6,27

olduğunu düşünüyorum.)							
m.61(Kazanımlar bakımından çok hayalperest bir yaklaşım olduğuna inanıyorum.)	,709	,465	-	,779	,227	,674	7,11
m.69 (Öğretmen merkezli ders işlenmesinden yanayım.)	,755	,342	,364	,821	-	,680	4,75
m.23 (İlköğretimde şimdiye kadar uygulanmış en iyi yaklaşım olduğuna inanıyorum.)	,623	,241	-	,363	,769	,558	11,40
m.39 (Öğrencilerimin sorgulamaya başladıklarını fark ettim.)	,849	,376	,373	,190	,916	,916	21,16
m.40 (Yaklaşımın anadili kullanmaya ilişkin tutumundan çok memnunum.)	,775	,262	,244	-	,827	,827	13,40
m.51(Ezberci eğitimin dezavantajlarını kapatan bir yaklaşım olduğuna inanıyorum.)	,796	,480	,227	,324	,897	,897	20,92
P =.000							

Ortak faktör varyansına baktığımızda maddelere ait değerlerin ortalama .72 civarında olduğu görülmektedir. .50'nin altında hiçbir madde bulunmamaktadır. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir.

r (alt ölçekli madde korelasyonları) değerlerine baktığımızda faktörler ile madde arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu, dört faktörün de maddelerine baktığımızda o faktör içinde önemli bir yer tuttuğunu, o faktörü ölçebilecek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Her bir faktörün alt ölçekli madde korelasyonlarının biraz birbirinden ayrı olması beklenir. Burada maddelere ait korelasyon değerlerine baktığımızda birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Bu yüzden her bir faktöre ait maddelerin benzer tutumları ölçtüğü söylenebilir.

Maddelerin alt-üst grup t değerlerine bakılarak maddelerin ayırt edicilik özelliklerine ve p değerlerine bakılmıştır. Maddelerin significant two-tailed (p) değerlerine bakılmış ve hepsinin .000 olduğu görülmüştür. Maddelerin t değerlerine baktığımızda ölçeğin tutuma sahip olan ile olmayanları ayırt ettiği söylenebilir.

3.3.1.5.Güvenirlilik Hesaplama Aşaması

Likert tipi ölçeklerin de “temel varsayımı her bir maddenin tek bir tutumu ölçtüğü yönündedir” (Tavşancıl, 2000: 151). Bu bağlamda, hazırlanan ölçeğin iç tutarlılığını incelemek ve diğer bir güvenilirlik kanıtı ortaya koyabilmek için, faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95 bulunmuştur. Maddeler atılmadan önce de Cronbach Alfa değeri .95 olarak bulunmuştu. Bu katsayı iyi kabul edilen değerler içerisinde. Literatürde .80’ in üzerindeki değerler iyi olarak nitelenmektedir (Alpar, 1998).

Ölçekteki her faktörün güvenilirlik katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu katsayılar verilmiştir.

Tablo-3.6: Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri

<i>Faktörler</i>	Cronbach Alpha Değeri
Faktör-1	.95
Faktör-2	.90
Faktör-3	.90
Faktör-4	.92

Tablo-3.5’de her bir maddenin ağırlıklı ortalamasına baktığımızda faktörlere ait maddelerin ortalamalarının çok az bir fark olsa da azaldığı görülmüştür. Bu sebeple Tablo-3.6’da her bir faktöre ait güvenilirlik katsayılarının da azaldığı görülmektedir.

Güvenirlilik katsayılarına baktığımızda her bir maddenin eğer atılırsa güvenilirliği nasıl etkileyeceğine dair değerlere de bakılmıştır. Ama güvenilirlik katsayısı yüksek olduğu için hiçbir madde atılmamıştır. Ayrıca atıldığı takdirde güvenilirliği büyük oranda etkileyecek hiçbir madde bulunmamıştır.

Tablo 3.7: Kalan Maddelere Ait Özellikler

	<i>Olumlu Madde</i>	<i>Olumsuz Madde</i>	Toplam
I.Faktör (öğrenci rolü)	6	-	6
II.Faktör (öğretmen rolü)	4	-	4
III.Faktör (öğrenme yaşantıları)	-	6	6
IV.Faktör (işlevsellik)	4	-	4
Toplam	14	6	20

Nihai ölçekteki toplam madde sayısı 20' dir. Bu nedenle, 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20' dir. Dolayısıyla, ölçekten alınan toplam puan madde sayısına bölünerek (20), bir bireyin elde ettiği ortalama madde puanlarına göre, ilgili bireyin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumu hakkında bir sonuca varılabilir. YYİTÖ için 3' ün altında alan birey olumsuz, üstünde alan ise olumlu tutuma sahip denebilir.

3.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalarının aksayan yönleri veya yararlı tarafları öğretmen görüşleri alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için ilk önce bir öğretmen görüşleri anketi oluşturulmuştur.

Soru cümleleri, üç ayrı başlık altında; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğeleri dikkate alınarak yazılmıştır. Her sorunun cevaplayıcı tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat edilmiştir.

Soru cümlelerini oluşturmak için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ve daha önceki farklı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir (Taylor, Fraser ve Fisher, 1993; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Özel ve diğ., 2009: 494; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin, 2001).

Bunların yanı sıra; Damlapınar (2008)'in yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında Özmen (2003) tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu incelenmiştir. Anketin birinci bölümünde yapılandırmacı etkinlikler ikinci bölümünde ise yapılandırmacı etkinlikleri uygularken karşılaşılabilecek sorunlar yer almıştır. Birinci bölümde, eğitim durumları ile ilgili 17,

sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi ile ilgili 8, değerlendirme ile ilgili 8, fiziksel durum ile ilgili 8, ve toplam 41 madde ikinci bölümde ise 25 madde bulunmaktadır.

Özdemir, Y. (2007)'in sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında kendisinin geliştirdiği “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile ilgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi” incelenmiştir. Ölçek oluşturulurken şu konu başlıklarına dikkat edilmiştir:

- Yapılandırmacılık nedir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramının temelini oluşturan araştırmalar nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkeleri nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramının geleneksel kuramlarla arasındaki farklar nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenme ortamı nasıldır?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretmenin özellikleri nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenenin özellikleri nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramında kullanılan strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramında kullanılan 5 E modelinin özellikleri nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanmış ders kitaplarının özellikleri nelerdir?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile teknoloji arasındaki ilişki nasıldır?
- Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirmenin özellikleri nelerdir?

Bu incelemeler sonucunda yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin anket için sorular oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmacı tarafından hazırlanan, on yedi sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formundaki maddeler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 3.8: Öğretmen Anket Formu

Soru No	Anket Soruları
1	Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayabiliyor musunuz?
2	Öğrencilerinizi araştırma yapmaya yönlendiriyor musunuz?
3	Öğrenciler kendi kararlarını kendileri alıyorlar mı?
4	Öğrenciler artık öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturuyorlar mı?
5	Öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım mıdır?
6	Yapılandırımcılık sadece öğretim için değil, eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandırıyor mu?
7	Öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım mıdır?
8	Öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım mıdır?
9	Öğrencilerin özerkliğinin desteklendiği bir yaklaşım mıdır?
10	Yapılandırımcılık yaklaşımında hedefleri kesin olarak belirlemek mümkün müdür?
11	Yapılandırımcı yaklaşım yoluyla öğrencilerin derse ilgi ve merakı artmış mıdır?
12	Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha seçici olmaya başladı mı?
13	Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha yapıcı olmaya başladı mı?
14	Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha etkin olmaya başladı mı?
15	Öğrencilerde düşünme yeteneği arttı mı?
16	Bu yaklaşımla öğrencilerinizde mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladı mı?
17	Bilgi birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırılıyor mu?

Gerek YYİTÖ gerekse YUGA'nın ana amacı öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşıma ilişkin tutum ve görüşlerini yapılandırımcı yaklaşımda öğrenme yaşantıları, işlevsellik, öğrenci ve öğretmen rolleri bakımından değerlendirmek ve ortaya koymaktır. Bu nedenle gerek tutum ölçeğinde gerekse görüş anketinde öğrenme yaşantıları, işlevsellik, öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin faktörleri ölçecek maddelere yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 paket programında işlenmiştir. Deneklerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretimde yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumların ortalamalarına ve standart sapmalarına bakılmış, maddelerle yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda *t*-testi, üç ve daha fazla değişkenin olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tutum ölçeğine ait verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 ($5-1=4 \rightarrow 4/5=0.80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir.

Kesinlikle katılıyorum	4.20 – 5.00
Katılıyorum	3.40 – 4.19
Kararsızım	2.60 – 3.39
Katılmıyorum	1.80 – 2.59
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.79

Toplam aritmetik ortalamalar öğretmen tutumu için /20 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken likert tipi ölçeğe göre aritmetik ortalama 3,40 ve üzeri “Olumlu Tutum”, 3,39 ve altı “Olumsuz Tutum” olarak kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, izlenen yöntem sonucunda ulaşılan nicel veriler araştırmanın temel amacı dikkate alınarak çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular oluşturulan çizelgelerde özetlenmiş, önce istatistiksel daha sonra da mantıksal olarak yorumlanmıştır.

Analizler yapılmadan önce yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeği ile yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında öğretmen görüşleri anketinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Anketin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .85 bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, sırasıyla .88 (öğrenci rolü), .55 (öğretmen rolü), .62 (öğrenme yaşantıları), .75 (işlevsellik) olarak bulunmuştur.

Araştırmalar tutum ile başarının ilişkili olduğunu gösterdiği için (Roberts ve Saxe 1982; Harvey ve diğ., 1985; Sutarso 1992a; Zimmer ve Fuller 1996), yapılandırmacı yaklaşım başarıyı olumlu etkilemenin bir yolu olabilir (Mvududu, 2003).

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, okulun sosyo ekonomik düzeyine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeğine ilişkin ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıklarına t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t-testi, üç ve daha fazla değişkenin olduğu durumlarda tek yönlü analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mezun olunan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte türüne göre “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” tutum ölçeklerine ilişkin ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenci Rolü, Öğretmen Rolü, Öğrenme Yaşantıları ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Mezun Oldukları Okul Türüne Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, T-testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	SS	t	p
Tutumla ilişkin Öğrenci Rolü	Eğitim	147	21,72	4,86	,474	,492
	Diğer	40	20,85	4,25		
	Toplam	187	21,54	4,74		
Tutumla ilişkin Öğretmen Rolü	Eğitim	147	15,78	2,65	3,43	,066
	Diğer	40	16,47	1,97		
	Toplam	187	15,93	2,53		
Tutumla ilişkin Öğrenme Yaşantıları	Eğitim	147	22,01	3,83	2,87	,092
	Diğer	40	22,62	2,61		
	Toplam	187	22,14	3,61		
Tutumla ilişkin İşlevsellik	Eğitim	147	14,31	2,92	,902	,344
	Diğer	40	14,47	2,52		
	Toplam	187	14,34	2,84		
Tutum (Hepsi)	Eğitim	147	73,82	10,70	4,01	,047
	Diğer	40	74,42	7,49		
	Toplam	187	73,97	10,08		

*p<.01

Tablo 4.1 incelendiğinde, mezun olunan okul türüne göre “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” tutum ölçeklerine ilişkin ortalamaların farklılık göstermediği görülmektedir. Mezun olunan okul türüne eğitim fakültesi, enstitüsü, vb. okullardan mezun olan öğretmenlerle ($\bar{x}=73,84$) diğer okullarda mezun olan öğretmenlerin tutum ortalamaları ($\bar{x}=74,42$) arasında farklılık görülmemektedir. Ortalamalar açısından değerlendirdiğimizde, eğitim fakültesi, enstitüsü, vb. okullardan mezun olan öğretmenlerle ($\bar{x}=73,84/20=3.69$) diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının ($\bar{x}=74,42/20=3.72$) olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre ölçeklere ilişkin ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıklarına t-testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda mezun olunan okul türünün “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları,

işlevsellik” [$t_{(185)}=4.005$, $p<.01$] tutum ölçeklerine ve tutum ölçeğinin geneline göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” tutum ölçeklerine ilişkin ortalamaları, standart sapmaları ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Yaşantıları, Öğretmen Rolü, Öğrenci Rolü ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Mesleki Kıdemlerine Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Anova Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	SS	t	p	Scheffe
Tutuma ilişkin Öğrenci Rolü	1-10 yıl	23	22,81	3,48	1,987	,098	-
	11-15 yıl	48	21,56	4,80			
	16-20 yıl	39	21,05	4,90			
	21yıl üstü	77	22,01	4,43			
	Toplam	187	21,54	4,74			
Tutuma ilişkin Öğretmen Rolü	1-10 yıl	23	16,91	2,09	1,721	,147	-
	11-15 yıl	48	15,66	2,46			
	16-20 yıl	39	16,53	2,45			
	21yıl üstü	77	15,76	2,51			
	Toplam	187	15,93	2,53			
Tutuma ilişkin Öğrenme Yaşantıları	1-10 yıl	23	23,23	2,95	1,086	,365	-
	11-15 yıl	48	22,70	3,62			
	16-20 yıl	39	22,23	3,77			
	21yıl üstü	77	21,57	3,53			
	Toplam	187	22,14	3,61			
Tutuma ilişkin İşlevsellik	1-10 yıl	23	15,25	2,43	1,479	,210	-
	11-15 yıl	48	14,95	2,31			
	16-20 yıl	39	14,10	3,37			
	21yıl üstü	77	14,06	2,94			
	Toplam	187	14,34	2,84			
Tutum (Genel)	1-10 yıl	23	78,21	2,74	1,479	,210	-
	11-15 yıl	48	74,87	3,30			
	16-20 yıl	39	73,91	3,62			
	21yıl üstü	77	72,44	3,35			
	Toplam	187	75,53	3,15			

* $p<.01$

Tablo incelendiğinde, “Öğrenci rolü” ($\bar{x}=21,54$) ve “Öğrenme yaşantıları” ($\bar{x}=22,14$) tutum ölçeklerine ilişkin ortalamaların diğer tutum ölçeklerine göre yüksek olduğu görülmektedir. “Öğrenci rolü” ve “Öğrenme yaşantıları” ölçeklerine bakıldığında, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer kıdem gruplarıyla kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ölçeklerde de benzer durum söz konusudur. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmen grubunun ortalamaları daha yüksektir. Bu sebeple, öğretmenlerin tutum ölçeğinin geneline ilişkin tutumlarında da 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=84,75$) da daha yüksektir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları bakımından yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeklere ilişkin ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıklarına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdemin “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” [$F_{(4-282)}=1.57, p<.01$] tutum ölçeklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları halen görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Sınıf öğretmenlerinin halen görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” tutum ölçeklerine ilişkin ortalamaları, standart sapmaları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Yaşantıları, Öğretmen Rolü, Öğrenci Rolü ve İşlevselliğine İlişkin Tutumları Halen Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Bağlı Olarak Yapılan Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri, Anova Sonuçları

Tutum ilişkin Öğrenci Rolü	Gruplar	N	\bar{x}	SS	t	p	Scheffe
Tutum ilişkin Öğrenci Rolü	Üst	56	22,94	4,05	3,611	,029	-
	Orta	61	20,90	4,92			
	Düşük	70	20,97	4,92			
	Toplam	187	21,54	4,74			
Tutum ilişkin Öğretmen Rolü	Üst	56	16,35	2,27	1,138	,323	-
	Orta	61	15,81	2,62			
	Düşük	70	15,70	2,65			
	Toplam	187	15,93	2,53			
Tutum ilişkin Öğrenme yaşantıları	Üst	56	22,33	3,36	1,894	,153	-
	Orta	61	21,42	3,72			
	Düşük	70	22,61	3,66			
	Toplam	187	22,14	3,61			
Tutum ilişkin işlevsellik	Üst	56	15,10	2,66	4,227	,016	-
	Orta	61	13,60	3,14			
	Düşük	70	14,38	2,54			
	Toplam	187	14,34	2,84			
Tutum (Genel)	Üst	56	76,75	9,31	3,741	,026	-
	Orta	61	71,75	10,47			
	Düşük	70	73,67	9,95			
	Toplam	187	73,97	10,08			

*p<.01

Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre “öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik” tutum ölçeklerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde, “Öğrenci rolü” (\bar{x} =21,54) ve “Öğrenme yaşantıları” (\bar{x} =22,14) ölçeklerine ilişkin ortalamalarının diğer ölçeklerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında, öğretmenlerin halen görev yaptıkları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların lehine farkların olduğu gözlenmektedir. Tutum ölçeğine genel olarak ortalamalarına bakıldığında ise yine üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların (\bar{x} =76,75) lehine sonucun çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre ölçeklere ilişkin ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıklarına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin [$F(2-184) = 3.741, p < 0.001$] tutum ölçeklerine ilişkin anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili maddelerin yüzde ve frekans dağılımlarına ait bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri anketinde yer alan maddelerin yüzde ve frekans dağılımları

		Evete	Kısmen	Hayır	Toplam
Madde 1: Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayabiliyor musunuz?	n	48	133	6	187
	%	25.7	71.1	3.2	100.0
Madde 2: Öğrencilerinizi araştırma yapmaya yönlendirebiliyor musunuz?	n	136	49	2	187
	%	72.7	26.2	1.1	100.0
Madde 3: Öğrenciler kendi kararlarını kendileri alıyor mu?	n	66	104	17	187
	%	35.3	55.6	9.1	100.0
Madde 4: Öğrenciler artık öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturuyorlar mı?	n	47	126	14	187
	%	25.1	67.4	7.5	100.0
Madde 5: Öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım mıdır?	n	106	75	6	187
	%	56.7	40.1	3.2	100.0
Madde 6: Yapılandırmacı yaklaşım sadece öğretim için değil, eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandırıyor mu?	n	113	65	9	187
	%	60.4	34.8	4.8	100.0
Madde 7: Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım mıdır?	n	118	56	13	187
	%	63.1	29.9	7.0	100.0
Madde 8: Öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım mıdır?	n	118	56	13	187
	%	63.1	29.9	7.0	100.0
Madde 9: Öğrencilerin özerkliğinin desteklediği bir yaklaşım mıdır?	n	115	69	3	187
	%	61.5	36.9	1.6	100.0
Madde 10: Yapılandırmacı yaklaşımda hedefleri kesin olarak belirlemek mümkün müdür?	n	37	123	27	187
	%	19.8	65.8	14.4	100.0
Madde 11: Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla öğrencilerin derse ilgi ve merakı artmış mıdır?	n	90	89	8	187
	%	48.1	47.6	4.3	100.0
Madde 12: Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha seçici olmaya başladı mı?	n	66	107	14	187
	%	35.3	57.2	7.5	100.0
Madde 13: Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha yapıcı olmaya başladı mı?	n	66	104	17	187
	%	35.3	55.6	9.1	100.0
Madde 14: Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha etkin olmaya başladı mı?	n	85	91	11	187
	%	45.5	48.7	5.9	100.0

Madde 15: Öğrencilerde düşünme yeteneği arttı mı?	n	73	102	12	187
	%	39.0	54.5	6.4	100.0
Madde 16: Bu yaklaşımla öğrencilerinizde mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladı mı?	n	56	114	17	187
	%	29.9	61.0	9.1	100.0
Madde 17: Bilgi birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırılıyor mu?	n	42	127	18	187
	%	22.5	67.9	9.6	100.0

Madde 1'e ait bulgular incelendiğinde, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden %71.1'i öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını kısmen sağlayabildiği, %25.7'si sağlayabildiği görülmektedir. Öğretmenlerden %3.2'si öğrencilerinin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayamadığı ortaya çıkmıştır.

Madde 2'ye ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çok büyük bir kısmı %72.7'si öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirebildiklerini, %26.2'si kısmen yönlendirebildiklerini, sadece %1.1'i öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiremedikleri ortaya çıkmıştır.

Madde 3'e ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %55.6'sı öğrencilerin kendi kararlarını kısmen kendileri alabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %35.3'ü öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını, sadece %9.1 öğretmen ise öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin alamadıklarını belirtmişlerdir.

Madde 4'e ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %67.4'ü öğrencilerin artık öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturdukları fikrine kısmen katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %25.1'i ise öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturdukları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Sadece %7.5 öğretmen öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturamadıklarını belirtmişlerdir.

Madde 5'e ait bulgular incelendiğinde, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden %56.7'si yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden %40.1'i ise yapılandırmacı yaklaşımın kısmen öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sadece %3.2 öğretmen yapılandırmacı

yaklaşımın öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir.

Madde 6'ya ait bulgular incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim açısından öğrencilere çok şey kazandırdığına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun %60.4'ünün evet cevabını verdiğini görüyoruz. %34.8 öğretmen ise yapılandırmacı yaklaşımın eğitim açısından öğrencilere kısmi kazanımları olduğunu belirtmişlerdir. Sadece öğretmenlerden %4.8'i ise yapılandırmacı yaklaşımın sadece öğretim açısından değil eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandırmadığını düşünmektedir.

Madde 7'ye ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu %63.1'i yapılandırmacı yaklaşımın diğer öğretmenler ile işbirliği içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %29.9'u ise öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile kısmen işbirliği içinde olduğunu belirtmişlerdir. %7.0 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde olmasını sağlamayan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

Madde 8'e ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun %63.1'i yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. %29.9 öğretmen ise bu fikre kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin %7.0'ı ise öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım olmadığını belirtmişlerdir.

Madde 9'a ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %61.5'i yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin özerkliğini desteklediği görüşündedir. Öğretmenlerin %36.9'u ise kısmen desteklediğini belirtmiştir. Sadece %1.6 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci özerkliğini desteklemediğini savunmaktadır.

Madde 10'a ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %65.8'i yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin kısmen kesin olarak belirlenebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %19.8'i ise hedeflerin kesin olarak belirlenebileceği, %14.4 öğretmen ise belirlenemeyeceği görüşündedir.

Madde 11'e ait bulgular incelendiğinde, "Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla öğrencilerin derse ilgi ve merakı artmış mıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdiği %47.6 kısmen ve %48.1 evet cevaplarının hemen hemen eşit olduğunu görmekteyiz. İlginin artmadığını düşünen öğretmen sayısı ise %4.3'dür.

Madde 12'ye ait bulgular incelendiğinde, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden %57.2'sinin yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen seçici olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin %35.3'ünün ise öğrencilerin daha seçici olmaya başladığını, %7.5'i ise seçici olmadıklarını belirtmişlerdir.

Madde 13'e ait bulgular incelendiğinde, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden %55.6'sı yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen yapıcı olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin %35.3'ü ise öğrencilerin daha yapıcı olmaya başladığını, %9.1'i ise yapıcı olmadıklarını belirtmişlerdir.

Madde 14'e ait bulgular incelendiğinde, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden %48.7'si yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen etkin olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin %45.5'i ise öğrencilerin daha etkin olmaya başladığını, %5.9'u ise etkin olmadıklarını belirtmişlerdir.

Madde 15'e ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %54.5'i öğrencilerde düşünme yeteneğinin kısmen arttığını düşünmektedir. Öğretmenlerden %39.0'ı ise öğrencilerde düşünme yeteneğinin arttığını savunurken %6.4'ü ise artmadığını savunmaktadır.

Madde 16'ya ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %61.0'ı bu yaklaşımla öğrencilerinde kısmen mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladığını %29.9 öğretmen ise öğrencilerinde kısmen mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladığını, %9.1'i oluşmaya başlamadığını düşünmektedir.

Madde 17'ye ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun %67.9'u bilginin birey tarafından kısmen yapılandırıldığını, %22.5'i bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunduğu, %9.6'sı bilginin birey tarafından yapılandırılmadığını savunmadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durumda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde kısmen uygulanabildiğine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programında uygulanması sırasında bazı aksaklıkların yaşandığını gösterebilir. Battal (2008) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı yaklaşımı uygulama aşamasında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Böylece, eğitim programının

etkili olarak yürütölüp yürütölemediği konusunda bize bilgi verebilir. Yalın-Uçar (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Yapılan görüşmelerde elde edilen nitel verilerden, uygulama sürecinde yaşanan problemlerden dolayı programın amacına uygun olarak gerçekleştirilemediği anlaşılmıştır.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan yeni eğitim programının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının uygulamanın başarılı olmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni eğitim programının uygulayıcısı olan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüş ve tutumlarına yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşüncesiyle planlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve tutumlarını belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mezun olunan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve işlevselliğine ilişkin tutumları devam ettikleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada; “ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları” araştırılmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla,

ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Aydın il merkezindeki 11 ilköğretim okulunda görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Okulların seçiminde okulların sosyo-ekonomik durumları dikkate alınmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi üst 3 okul, orta 3 okul ve düşük 5 okul örnekleme seçilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki öğretmen sayısı diğer okullara oranla daha az olduğu ve üç düzeydeki okullardan birbirine yakın sayıda öğretmene ulaşmak amacıyla sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan daha fazla okula gidilmiştir. Bu okullardaki anket uygulanan 187 sınıf öğretmeninden yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri hazırlanan anket tekniği ile tutumları ise tutum ölçeği tekniği ile toplanmış ve toplanan veriler SPSS for Windows 13.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların yüzde 51.9'u kadın, yüzde 48.1' i de erkek öğretmenlerdir. Genel olarak öğretmenlerin 36-45 yaş arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin çoğunluğunu yüzde 48.7 oranı ile 36-45 yaş arası öğretmenler oluştururken bunu yüzde 31.0 oranı ile 46 yaş üstü olan öğretmenler takip etmektedir. 25 ve daha az yaş grubunda öğretmenin ise bulunmadığı göze çarpmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulların sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki öğretmenlerin yüzde 37.4 oranla katılımının biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu yüzde 32.6 ile orta düzeydeki okullar, yüzde 29.9 ile üst düzeydeki okullar takip etmektedir. Öğretmenlerin mezun olunan okul açısından ise yüzde 78.6 oranı ile Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü vb. okullardan mezun olan öğretmenler daha fazladır.

Genel olarak öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında 1-5 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin çoğunluğunu yüzde 41.2 oranı ile 21 yıl üstü hizmet vermiş öğretmenler oluştururken bunu yüzde 25.7 oranı ile 11-15 yıl hizmet vermiş olan öğretmenler takip etmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Ait Tartışma ve Yorum

1. Genel olarak öğretmenlerin görüşleri yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının kısmen gerçekleştirilebildiği yönündedir. Bu bulgu, Acar (2007) tarafından

yapılan yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı tez çalışmasının bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yeni ilköğretim programlarının, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin kuramsal olarak, yapılandırmacı yaklaşım ve temel aldığı diğer yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı, ancak programların uygulanması konusunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulması önem arz etmektedir. Sadece ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde değil, yüksek öğretim düzeyinde de yapılandırmacı öğretim ortamları oluşturulabilir. Yapılandırmacılık eğitimde farklı bir paradigmayı gerekli kılmaktadır. Üniversitelerin yeni eğitim paradigması “öğrenmeyi öğrenme” ilkesine dayanır. Buna göre, üniversite, bilgi transferi değil, bilgi üretimi için vardır ve öğrenci, bu sürecin aktif bir parçasıdır (Oğuz, 2001: 133). Yüksek öğretimde yapılandırmacı bir bakış açısıyla, daha etkili ve çağdaş eğitim ortamlarının düzenlenmesi sağlanabilir (Oğuz, 2004: 190). Oğuz (2004) makalesinde Türkiye’deki yüksek öğretim sisteminde öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili sorunlara değinmiş ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceğini irdelemiştir.

2. İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden 133’ünün (%71.1) öğretmenlerin öğrencilerinin bilgiye kendilerinin ulaşmasını kısmen sağlayabildiği, 48’inin (%25.7) sağlayabildiği görülmektedir. Öğretmenlerden 6’sının (%3.2) öğrencilerinin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayamadığı ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı 136 (%72.7) öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirebildiklerini, 49’u (%26.2) kısmen yönlendirebildiklerini, sadece 2 öğretmenin (%1.1) öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiremedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin araştırma yaptıkları ve öğretmenlerin ise öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirebildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin araştırma yapmalarının önemini Perkins (1999) şu sözlerle dile getirmiştir:

“Öğrenciler Yunan felsefesini veya Newton kurallarını kendileri için yeniden keşfetmezlerse onları asla anlayamazlar. Anlamalı bir bilgiye ulaşmak için derinlemesine araştırma yapmayı öğrenmelidirler. Araştırmadan hayat yaşamaya değmez, bu yüzden, araştırılmamış gerçek inanmaya değmez.”

4. 104 öğretmen (%55.6) öğrencilerin kendi kararlarını kısmen kendileri alabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 66'sı (%35.3) öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını, sadece 17 öğretmen ise öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin tam anlamıyla alamadığını düşündürmektedir.
5. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli teması öğrencilerin öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturdukları fikridir. Öğretmenlerin 126'sının (%67.4) öğrencilerin artık öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturdukları fikrine kısmen katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 47'sinin (%25.1) ise öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturdukları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Sadece 14 (%7.5) öğretmen öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma konusunda istenilen düzeyde olmadığı hala geleneksel eğitim anlayışının izlerinin olduğu görülmektedir.
6. İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden 106'sının (%56.7) yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden 75'inin (%40.1) ise yapılandırmacı yaklaşımın kısmen öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sadece 6 (%3.2) öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir.
Yapılandırmacı yaklaşımda problemlerini çözebilen aktif öğrenciler hedeflenmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu yaklaşımın problemleri çözebilen aktif öğrenciler yetiştiren bir yaklaşım olduğu görüşündedir.
7. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim açısından öğrencilere çok şey kazandırdığına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun 113'ünün (%60.4) evet cevabını verdiğini görüyoruz. 65 öğretmen ise yapılandırmacı yaklaşımın eğitim açısından öğrencilere kısmi kazanımları olduğunu belirtmişlerdir. 9 öğretmen (%4.8) ise

yapılandırmacı yaklaşımın sadece öğretim açısından değil eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandırmadığını düşünmektedir. Bu durumda öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın sadece öğretim açısından değil, eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandıran bir yaklaşım olduğu görüşündedir diyebiliriz.

Bu bulgu, Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin öğrencilere istenen davranışların kazandırılmasını olumlu yönde etkilediği görüşü hakimdir.

8. Öğretmenlerin çoğunluğu 118 (%63.1) yapılandırmacı yaklaşımın diğer öğretmenler ile işbirliği içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 56'sı (%29.9) ise öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile kısmen işbirliği içinde olduğunu belirtmişlerdir. 13 (%7.0) öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliğini içinde olmadığını belirtmiştir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımın farklı branşlardaki öğretmenlerin birlikte çalışabilmelerini sağlayan bir yaklaşım olduğu konusunda öğretmenlerin fikir birliği yaptığını söyleyebiliriz.

9. Öğretmenlerin çoğunluğunun 118 (%63.1) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. 56 (%29.9) öğretmen ise bu fikre kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin 13'ü (%7.0) ise öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım olmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırmacılığın öğrenci merkezli olması, araştırma ve problem çözmeye dayalı öğrenme ile grup çalışmasını vurgulamasıdır. Bir başka deyişle, öğrenme, bireylerin görüşlerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözmek üzere diğerleriyle olan etkileşimleri yoluyla gelişir. Yani yapılandırmacı öğrenme öğrencilere daha sosyal bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 523).

Oktar (2005) tarafından yapılan öğrenci katılımının öneminin vurgulandığı "Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmada, öğrenme-öğretme ortamlarının ne kadar kötü olursa olsun, öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrenciyi merkeze alarak planlanıp gerçekleştirilirse öğrencinin bilişsel, duyuşsal davranışları üzerinde o denli etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

10. Öğretmenlerin 115'inin (%61.5) yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin özerkliğini desteklediği görüşündedir. Öğretmenlerin 69'u (%36.9) ise kısmen desteklediğini belirtmiştir. Sadece 3 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci özerkliğini desteklemediğini savunmaktadır. Bu durumda çok az sayıda öğretmenin olumsuz görüş bildirdiğini, birçok öğretmenin kısmen desteklendiğini savunduğu ama çoğunluk tarafından yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci özerkliğini destekleyen bir yaklaşım olduğu görüşü hakimdir.
11. Öğretmenlerin 123'ü (%65.8) yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin kısmen kesin olarak belirlenebileceğini belirtmişlerdir. 37 öğretmen (%19.8) ise hedeflerin kesin olarak belirlenebileceği, 27 (14.4) öğretmen ise belirlenemeyeceği görüşündedir. Yapılandırmacı yaklaşımda hedefleri kesin olarak belirlemek mümkün değildir. Ancak belirli başlıklar saptanabilir. Bu sebeple bu soruda kısmen cevabını almak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirmeye çalıştıklarını göstermektedir.
12. "Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla öğrencilerin derse ilgi ve merakı artmış mıdır?" sorusuna öğretmenlerin verdiği kısmen 89 (%47.6) ve evet 90 (%48.1) cevaplarının hemen hemen eşit olduğunu görmekteyiz. İlginin artmadığını düşünen öğretmen sayısı ise 8 (%4.3)'dir. Sonuçlara baktığımızda evet ve kısmen cevaplarını veren öğretmenlerin sayısının neredeyse aynı olduğunu görmekteyiz. Ama bu sonuç yine de öğrencilerde derse ilgi ve merakın arttığını göstermektedir.
13. Yapılandırmacı yaklaşımın işlevselliği bakımından öğrencilerin daha seçkin, daha etkin ve daha yapıcı olması önemlidir. Fakat öğretmenler bu özelliklerin kısmen gerçekleştirildiğini belirtmekte. Bu özelliklere ait yüzdeler şu şekildedir.
- İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden 107'sinin (%57.2) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen seçici olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin 66'sı (%35.3) ise öğrencilerin daha seçici olmaya başladığını, 14'ü (7.5) ise seçici olmadıklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden 104'ünün (%55.6) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen yapıcı olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin 66'sı (%35.3) ise öğrencilerin daha yapıcı olmaya başladığını, 17'si (9.1) ise yapıcı olmadıklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden 91'inin (%48.7) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kısmen etkin olmaya başladıkları anlaşılıyor. Öğretmenlerin 85'inin (%45.5) ise öğrencilerin daha etkin olmaya başladığını, 11'i (5.9) ise etkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğretim uygulamaları öğretim sürecinde öğrencinin etkin olmasını öngörmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının en temel ilkesi öğrenme işinin öğrenciye ait olmasıdır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 523). Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğrencinin etkin öğretmenin ise sadece bir rehber olduğu vurgusu yapılmıştır.

14. Öğretmenlerin 102'si (%54.5) öğrencilerde düşünme yeteneğinin kısmen arttığını düşünmektedir. 73 öğretmen (%39.0) ise öğrencilerde düşünme yeteneğinin arttığını savunurken 12 öğretmen (%6.4) artmadığını savunmaktadır. Buradan öğrencilerde düşünme yeteneğinin kısmen arttığını görmekteyiz. Ama küçümsenmeyecek bir oran da düşünme yeteneğinin arttığını belirtmiştir. Çok az bir öğretmen sayısı artmadığını savunmaktadır. Bu sebeple öğrencilerde eskiye nazaran düşünme yeteneğinin arttığı söylenebilir.
15. Öğretmenlerin 114'ü (%61.0) bu yaklaşımla öğrencilerinde kısmen mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladığını 56 öğretmen (%29.9) ise öğrencilerinde mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladığını, 17 öğretmen (%9.1) oluşmaya başlamadığını düşünmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği kişilik özelliklerin tam anlamıyla gerçekleşmediği görülse de kısmen gerçekleştiği görülmektedir.
16. Bilginin birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırılması yapılandırmacı yaklaşımın ana unsurlarındandır. Öğretmenlerin çoğunluğunun 127 (%67.9) bilginin birey tarafından kısmen yapılandırıldığını, 42 öğretmenin (22.5) bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunduğu, 18 öğretmenin (%9.6) bilginin birey tarafından yapılandırılmadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu

sonuçlara bakıldığında, bilginin tam anlamıyla yapılandırılmadığını görsek de kısmen yapılandırıldığı anlaşılmaktadır.

5.3. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Tutumlarına Ait

Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları $\bar{x}=73.96$ 'dır. Beşli ölçek üzerinden $73.96/20=3.69$ 'dur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları öğrenme sürecini de olumlu etkileyeceği için öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri çok önemlidir. Akar (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu cümleleri destekler niteliktedir. Akar (2003) araştırmasında aktif ve anlamlı öğrenme ortamı ile öğretim elemanlarının olumlu tutumunun, öğrenme sürecini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, tutumlar davranışları şekillendirmede de bir etkidir. Beck'in 1997 yılında yaptığı "Sınıflarında Yapılandırmacılığı Uygulayan Öğretmenlerin Düşünceleri" isimli çalışmanın bulguları bu cümleyi destekler niteliktedir. Bulgular, kişisel ilgi, kritik katılım, bilimde emin olamama, paylaşılmış kontrol, öğrenci ilişkileri gibi değerlerin veya olguların ise koşulmasında öğretmen davranışlarına yönelik tutumların etkili olduğunu; öğretmen grupları arasında istek ile davranışa yönelik tutum, öznel norm ve kavranmış davranış kontrolü arasında anlamlı farklılıklara rastlandığını ortaya koymuştur (Yurdakul, 2004: 108-109).

5.4. Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Yorumlar

5.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik tutum ölçeklerine ve tutum ölçeğinin geneline göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani, eğitim fakültesi, enstitüsü vb. okullardan mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ile diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin tutumları arasında hiçbir fark yoktur.

Bu bulgu; Şahin (2007) ve Günay (2006)'nın araştırmalarıyla benzerlik gösterirken, Aslan (2009)'un çalışmasıyla paralellik göstermemektedir. Yapılandırmacı

öğrenme kuramıyla ilgili bilgi düzeyini ölçtüğü çalışmasında, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer yerlerden mezun olan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha olumlu baktıkları görülmüştür. İzci (2008)'in çalışmasında da bunun tam zıttı bir sonuç çıkmıştır. Fen Edebiyat mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma daha olumlu baktıkları ortaya çıkmıştır.

5.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik tutum ölçeklerine ve tutum ölçeğinin geneline göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mesleki kıdem anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında farklılık yaratmamaktadır. Bu bulgu; Çınar ve diğ. (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulgusuyla paralelik göstermektedir. İzci (2008) tarafından yapılan araştırmada da kıdeme göre öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime yaklaşımlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{x}= 84.75$) diğer kıdem düzeyleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan kıdem düzeyidir. 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum ölçeği üzerinden $84.75/20=4.23$ aritmetik ortalama ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem düzeylerine sahip öğretmenlerden yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu sonucu Aslan (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aslan (2009) araştırmasında yeni göreve başlamış, kıdem yılları 0–10 yıl arası olan sınıf öğretmenlerin bilgi düzeylerinin 15–25 yıl arası ve 25 yıl üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğunu bulmuştur. Bu durumda; yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili bilgi düzeyleri ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceği yorumu yapılabilir.

1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem düzeylerine sahip öğretmenlerden yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olmalarının sebepleri ayrıca şu şekilde sıralanmıştır:

- Kıdemli öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçememeleri,
- Yeni yaklaşımlara önyargılı olma,
- Meslekte yıpranmışlık

5.4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzey değişkenine bağlı olarak öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik tutum ölçeklerine ve tutum ölçeğinin geneline göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile okulların sosyo ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında farklılık yaratmamaktadır.

Bunun yanı sıra, tutum ölçeğine genel olarak baktığımızda, üst ($\bar{x}=76.75$) sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler orta ($\bar{x}=71.75$) ve düşük ($\bar{x}=73.67$) sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlere oranla yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha olumlu bir tutum belirtmektedirler. Bu durum öğrenci rolü, öğretmen rolü, öğrenme yaşantıları, işlevsellik tutum ölçekleri için de geçerlidir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin tutum ortalamaları daha yüksektir. Bu bulgu, okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile öğretmenlerin tutumları arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir. Bu bulgu Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralelik göstermektedir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre de, yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmüştür. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konular olmuştur. Bu sebeple okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesi çok önemlidir.

Walberg (1979) tutum ile öğrenme ortamının öğretim süresince öğretmen ve öğrenci performansının etkililiğini arttırdığını ortaya koymuştur (Mvududu, 2003). Bu sebeple, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okulun öğrenme ortamında görev yapan öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve öğretim süresince performansın etkililiğini arttıracığı söylenebilir.

6.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde kısmen uygulandığına ilişkin görüş bildirdikleri ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 187 öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutum puan ortalamaları $\bar{x} = 73.96$ olarak bulunmuştur. Beşli ölçek üzerinden incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerine yönelik benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yıldırım ve Dönmez (2008)'in yaptığı araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasını benimseme durumlarına ilişkin varsayımları şunlardır: Bu yaklaşım, öğrencilerin etkin olmasına, iletişimin etkileşime dönüşmesine, derslerin daha zevkli geçmesine, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına, öğrencilerde olumlu duyguların gelişmesine ve öğretmen ile öğrencilerin mutlu olmasına olanak sağladığından benimsenmesi gereken bir yaklaşım olarak görülmektedir.
2. Akar ve Yıldırım (2004) tarafından yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmanın bulgularına göre geleneksel öğretim yöntemlerinden yapılandırmacı öğretim ortamlarına geçmenin çok da kolay bir süreç olmadığını, motivasyon ve öğrenmeye katkı sağladığı anlaşıldığı halde, bunun öğretmenlere yükümlükler getirdiği görülmüştür. Benzer bir yorumun bu araştırmanın bulgularına yönelik de yapılabileceği söylenebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğretmenlerin tutumları olumlu olduğu halde, yapılandırmacı yaklaşımın kısmen uygulanabildiğine yönelik bir görüş birliği hakimdir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretimin süreç içinde uygulanırken sıkıntı yaşandığı, kolay bir geçiş dönemi olmadığı ve bir öğretim programının uygulayıcısı olarak öğretmenlerin sorumluluklarının aslında çok olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yalın-Uçar (2008) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini aldığı araştırmasında eğitim programının uygulanma

sürecinde karşılaşılan problemlerin giderilmesi için, öncelikle uygulanmakta olan eğitim programına ilişkin ülke çapında bilimsel bir problem analizinin yapılması ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını oluşturan öğelerin bir bütün olarak tüm eğitimciler tarafından nitelikli hizmet içi eğitimler yoluyla anlaşılmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlere sürece yayılmış ve sürekliliği olan bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır.

3. Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalarda, daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için, mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen de öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilmektedir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olabilmektedir. Bunlar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler ve farklı sosyo-ekonomik yapı olabilmektedir. Öğretmenler bütün bu farklı durumlarda, farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanmak durumundadır. Bu yüzden nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için gerek mesleki gelişim konusunda gerek sürekli gelişim ve yaşam boyu öğrenme kavramlara yönelik öğretmenlere sağlanmış sürekli bir destek çok büyük önem taşımaktadır. Sürekli gelişim, yaşam boyu öğrenme kavramları gerek Bologna Deklerasyonunda (Bologna Süreci, 2003) gerekse PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçları ile ilgili raporlarda (PISA, 2003; Savran, 2005) sık sık dile getirilmektedir. Ülkemiz de bu bildirimlerin altına imza atmıştır. Araştırma bulguları; gerek okulun gelişimi; gerekse öğretmenin meslekî gelişimini sağlamayı hedefleyen “Meslekî Çalışmaların”, altına imza atılan sözleşmelerin özüne uygun yürütülmediğini ortaya koymaktadır. Meslekî çalışmalar adı altında yürütülen etkinlikler, öğretmen, yönetici ve deneticiler tarafından, öğretmenin kendisini tüm boyutlarıyla değerlendirdiği, gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin kazanılmaya çalışıldığı bir fırsat olarak görülmemektedir (Tonbul, 2004). Tonbul (2004) tarafından yapılan ilköğretim okullarındaki mesleki çalışma adı altındaki uygulamalarının etkililiğine ilişkin yaptığı araştırmada da uygulamaların etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada; mesleki çalışmaların etkililiğini arttırmaya yönelik üç önemli öneri de bulunulmuştur. Bunlar: (a) Konuların belirlenmesinde okul çevresi ve

öğretmen gereksinimleri dikkate alınmalıdır; (b) Bilgilenme alan uzmanları tarafından yapılmalıdır (c) Çalışma sonuçları ilgili taraflara uygun araç ve ortamlarda iletilmeli, tartışılmalıdır (Tonbul, 2004).

4. Sonuç olarak yapılandırmacı öğretim uygulamaları, karmaşık ve gerçek dünya problemleri temelinde, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri yoluyla problemlerin çözümü için öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi alması, analiz etmesi, düzenlemesi ve kullanmasını gerektiren zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı öngörmektedir. Öğretim sürecinin gelişiminde öğrencilerde bilgi niteliğini geliştirmek ve öğrenmeye ilgisini arttırmak çok önemlidir. Günümüzde, bunu başarmanın yolu öğretimin içeriğinin, yöntemlerinin ve örgütsel şeklinin zenginleştirilmesi olarak düşünülmektedir (Usova, 2002: 65).
5. Öğrenme sürecinde öğrencinin araştırması, kararlar alması, işbirliği yapması, üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcılığını kullanması ve ürün ortaya koyması beklenmektedir. Bu yönüyle yapılandırmacı öğretim uygulamaları, Moursund'un (1999) deyişiyle öğrencilerin "bir şey hakkında öğrenme"leri yerine "bir şey hakkında yapma"larını istemektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 523).
6. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani, eğitim fakültesi, enstitüsü vb. okullardan mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ile diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin tutumları arasında hiçbir fark yoktur.
7. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen tutumları ile mesleki kıdem anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında farklılık yaratmamaktadır. Ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, meslekte daha yeni olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına ilişkin olumlu tutum içinde olduğunu, diğer kıdem gruplarına ait öğretmenlerin ise daha olumsuz tutuma sahip olduğunu söyleyebiliriz.
8. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarında farklılık yaratmamaktadır. Ortalamalar açısından bakıldığında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları daha yüksek bulunmuştur. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda öğrenim için

gerekli materyaller ve imkanlar daha fazladır. Neo ve Neo (2002) yapılandırmacı öğrenme ortamlarını öğrencilerin birlikte çalışabildikleri, çeşitli materyaller kullandıkları, problem çözme etkinliklerine katıldıkları yerler olarak tanımlamaktadır (Mvududu, 2003). Öğrenme ortamı ile tutum veya başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, ortamın öğrenmede önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Haertel, Walberg, and Haertel 1981; Fraser and Fisher 1982; Wong and Fraser 1994; Fraser 1998; Riah and Fraser 1998; Akt: Mvududu, 2003). Bu sebeple sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu eğitim ortamlarında daha etkili öğrenmelerin olacağı ve öğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının daha başarılı uygulanabileceği sonucuna varabiliriz.

9. Sonuç olarak, Araştırmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutum içinde olmalarına rağmen, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde kısmen uygulanabildiğine dair görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olumlu tutum içinde olmalarına rağmen, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının kısmen gerçekleştirilebildiği ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ileri sürülebilecek öneriler şunlardır:

- Okullara bu yaklaşım ile ilgili planların, uygulamaların, yöntem-tekniklerin ve ölçme-değerlendirme vb. ile ilgili kaynakların gönderilmesi sağlanmalıdır.
- Başta öğretmenler olmak üzere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere, uzman kişiler tarafından rehber niteliğinde, seminerler düzenlenmelidir. Özellikle üniversitelerle işbirliği yapılması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik mesleki eğitime ilişkin seminerlere süreklilik kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerde düşünme yeteneğini sağlayan; mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özelliklerin oluşmasını sağlayan; daha seçici, yapıcı ve etkin olmalarını sağlayan etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları daha fazla teşvik edilmelidir.

- Okulların sosyo-ekonomik düzeylerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim programlarının uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilen öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen anlayışına uygunluğu araştırılmalı ve sağlanmalıdır.

Bu alanla ilgili olarak şu araştırmalar yapılabilir:

- Yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüş ve tutumları araştırılabilir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin ikinci kademe öğretmenlerin görüş ve tutumları araştırılabilir.
- İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretimde uygulanmasına ilişkin görüş ve tutumları Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesine yönelik araştırılabilir.
- İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde uygulanmasına ilişkin görüş ve tutumları konusunda hem öğrencilerin hem öğretmenlerin görüşme yoluyla düşünceleri araştırılabilir.
- İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın hakkında ne düzeyde bilgiye sahip oldukları görüşme yoluyla araştırılabilir.
- Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları orta öğretim düzeyindeki okullarda da uygulamaya geçtiği için yukarıda ilköğretim düzeyi için önerdiğimiz araştırmaların hepsi orta öğretimde de yapılması önerilebilir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın uygulaması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve olası çözümlere yönelik öğretmen görüşleri araştırılabilir.
- Sadece ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde değil, yüksek öğretim düzeyinde de yapılandırmacı öğretim ortamları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007) *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, H. (2003) *Impact of Constructivist Learning Process on Preservice Teacher Education Students' Performance, Retention, and Attitudes*, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akar, H., & Yıldırım, A. (2004). Yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> (01.06.2009)
- Akgün, Ö. E. (2005). Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-18. <http://efdergi.yyu.edu.tr> (11.01.2009)
- Akpınar ve Ergin (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 54-65. http://ilkogretim_online.org.tr. (15.01.2009)
- Alpar, R. (1998). *İstatistik ve spor bilimleri* (1.baskı). Bağırhan Yapımevi: Ankara.
- Altun, S. ve Büyükduman, İ. (2007). Teacher and student beliefs on constructivist instructional design: A case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (1), 30-39. EBSCO Host veritabanı. (12.01.2009)
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 41-61.

- Aslan, D. (2009) *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 145-166.
- Banet, E., & Ayuso, G.E. (2003). Teaching of biological inheritance and evolution of living beings in secondary school. *International Journal of Science Education*, 25, 373-407. EBSCOhost veritabanı. (01.06.2009)
- Battal, C. F. (2008) *Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Fen Ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Bettencourt, A. (1993). The construction of knowledge: A radical constructivist View. In K. Tobin (Ed.). *The practice of constructivism in science education* (p.39-48). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bıkmaz, F. (2006). New elementary curricula and teachers. *Journal of Faculty of Educational Sciences*. 39 (1), 97-116.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. New York: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Brooks, J. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, with a new introduction by the authors*. <http://site.ebrary.com/lib/bogazici/Doc?id=10078162&ppg=131> (11.03.2009)
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Pagem A Yayıncılık: Ankara.

- Carwile, J. (2007). A constructivist approach to online teaching and learning. *Virginia Community College System*, 12 (1), 68-73. ERIC (30.05.2009).
- Clark, I.F., & James, P.R. (2004). Using concept maps to plan an introductory structural Geology course. *Journal of Geoscience Education*, 52, 224-230. ProQuest database (01.06.2009)
- Cobb, P. (2005). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism theory, perspectives and practice* (2nd Ed.) (p.39-54). Columbia University New York and London: Teachers College Press.
- Cooper, P. A. & Hurtle, J. S. (1999) "A constructivist approach to technology literacy for preservice teachers", *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, February 28-March 4 1999, 7p., San Antonia, TX. ERIC database (30.05.2009).
- Coppola, N. V. & Karis, B. (2000). *Technical communication, deliberative rhetoric, and environmental discourse: connections and directions* (Volume 11). Greenwood Publishing Group.
- Corley, E. L. (1997) "A constructivist interpretation of attitude towards science", *Presented at the Mid-Western Educational Research Association*, October 18, 1997, 30p., Chicago, IL. ERIC database (30.05.2009)
- Çakıroğlu, A. (2007) *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi arttırımına etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2006). Bir baton olarak öğretmen. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 54-61.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı

- hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çiçek, A. İ. (2005). Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, *Abece*, 228, 17-20.
- Damlapınar, G. (2008) *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, M. (2003). *Yedinci sınıf Fen Bilgisi kuvvet konusu ile ilgili yapısalcı öğretim tasarımının öğrencilerin başarıları, kavram yanlışları, kavram kalıcılığı ve öğrenme sürecine bakış açıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into constructivism*. <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> (28.12.2008)
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1991). New implications for instructional technology. *Educational Technology*, 31 (3), 7-12.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the technology of instruction a conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eggen, P. ve Kauchak D. (1999) *Educational psychology: Windows on classrooms*, Upper Saddle River: N. J.: MerriH, Prentice Hall.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi* (2. baskı). Arkadaş Yayınları.

- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. baskı). Yelkenetepe Yayınları.
- Fenshamp, P., Gustone, R., White, R. (1994). *The content of science: a constructivist approach to its teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1) <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/makaleler.htm>
- Fidan, N. (2003). *Okulda öğrenme- öğretme*. Alkım Yayıncılık.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism theory, perspectives and practice* (2nd Ed.) (p.8-34). Columbia University New York and London: Teachers College Press
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York: Columbia University, Teachers College Press. ERIC veritabanı. (28.12.2008)
- Fosnot, C. (1992). *Constructing constructivism*. In T. M. Duffy and D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring students: A constructivist approach for teaching*, New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fraser, B. J. (1998), Science learning environment: Assessment effects and determinants. In B. J. Fraser and K. G. Tobin (Eds.), *The International handbook of science education* (527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academics Publishers.

- Fraser, B. J., and Fisher, B. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environments. *American Educational Research Journal*, 4, 498-518.
- Gash, H. (1993a). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.
- Gash, H. (1993b). Constructivism: Ethics and gender. Implications for education. *Irish Educational Studies*, 12, 227-240.
- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11, 286-297.
- Gash, H., & Gash, V. (1997). Constructivism and tolerance of difference. In G.E. Lasker (Ed.) *Advances in Education*. International Institute for Advanced Studies: Windsor, Ontario.
- Gash, H., & Gash V. (1999). Constructivism and the ethics of mutual respect. In G.E. Lasker & V. Lomeiko (Eds), *Culture of peace: Survival strategy and action programme for the third millennium* (51-58). International Institute for Advanced Studies: Windsor Ontario.
- Glaserfeld, E. (2005). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism theory, perspectives and practice* (2nd Ed.) (p.3-7). New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Glaserfeld, E. (1995). A Constructivist approach to teaching. In P.L. Steffe and J. Gale (Eds), *Constructivism in education* (3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaserfeld, E. (1993). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (p.23-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaserfeld, E. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. *Revue Internationale de Philosophie*, 36 (4), 612-635.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*, ASCD: USA. [http://books.google.com.tr/\(11.01.2009\)](http://books.google.com.tr/(11.01.2009))
- Glickman, C.D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision* (6th. edition). Pearson Allyn&Bacon.

- Gordon, M. (2008). Between constructivism and connectedness, journal of teacher education. *Quinnipiac University, Sage Publications, 50* (4), 332-331.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 69-82.
- 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*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Gürol, M. (2002). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi.
<http://www.manas.kg/pdf/sbdf7/Gurol.pdf> (18.09.2009)
- Gürol, M. & Demirli, C. (2002). *Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım ve Uygulaması*.
http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri/sayi_3/40.doc106 (29.12.2008)
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., and Haertel, E.H. (1981). Socio-psychosocial environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7*, 27-36.
- Hakvoort, I. (2002). Theories of learning and development: Implications for peace education. *Social Alternatives, 21* (1), 18-22. EBSCHO HOST veritabanı. (20.01.2009)
- Harvey, A. L., Plake, B. S., and Wise, S. L. (1985), "The validity of six beliefs about factors related to statistics achievement," Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ERIC. (15.05.2009)

- Henderson, L.L., & Mirafzal, G.A. (1999). A first-class-meeting exercise for general chemistry: Introduction to chemistry through an experimental tour. *Journal of Chemical Education*, 76, 1221-1223. ProQuest database. (09.06.2009)
- Hmelo-Silver, CE. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-65.
- İzci, F. (2008) *Biyoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. www.questia.com (05.06.2009)
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi öğretimi: Modül 7*. Ankara. MEB.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007) *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kottalil, N. K. (2009). Meaning making and self-evaluation. ERIC database. (30.05.2009)
- Lawton, J.T., Saunders, R.A., & Muhs, P. (1980). Theories of Piaget, Bruner, and Ausubel: explications and implications. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 121-136. EBSCO HOST veritabanı (15.01.2009)

- Lunenberg, M. ve Korthagen, F.A.J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching And Teacher Education*, 19 (1), 29-44. ERIC veritabanı. (30.05.2009)
- Lunenberg, M. and M. Volman (1999). Active learning: views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 431- 445.
- Marlowe, B. A. and Page M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom* (1st Edition), USA: Corwin Press. www.amazon.com (05.06.2009)
- Marlowe, B. A. and Page M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2nd Edition). USA: Corwin Press.
- Maypole, J., & Davies, T.G. (2001). Students' perceptions of constructivist learning in a community college american history II survey course. *Community College Review*, 29, 54-79. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HCZ/is_2_29/ai_80344771 (13.05.2009)
- Mvududu, N. (2003). A cross-cultural study of the connection between students' attitudes toward statistics and the use of constructivist strategies in the course. *Journal of Statistics Education*, 11(3) www.amstat.org/publications/jse/v11n3/mvududu.html (15.05.2009)
- Neo, M., and Neo, K. (2002). Building a constructivist learning environment using a multimedia design project - a Malaysian experience. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(2), 141-153.
- Oğuz A. (2004). Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. *Eurasian Journal of Education Research*, 17, 188-197.
- Oğuz, O. (2001). *Yüksek öğretim üzerine bazı tespitler ve yeniden yapılanma önerileri 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. Baskı), Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktar, İ. (2005, Eylül). “Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi”. XIV. Ulusal Eğitim

- Bilimleri Kongresi. Denizli, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (43–45).
- Özdemir, Y. (2007) *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Özden, Y. (2000) *Öğrenme ve Öğretme* (4.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme* (5.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel, H., Yılmaz, G., Beyaz, İ., Özer, S. Ve Şenocak, E. (2009). İlköğretim okulları sınıf içi öğrenme ortamları üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8 (2), 493-498. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (01.06.2009)
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özkan, B. (2001) *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *JSTOR: Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.
- Pugalee, D.K. (2001). Algebra for all: The role of technology and constructivism in an algebra course for at-risk students. *Preventing School Failure*, 45, 171-176. ProQuest veritabanı. (19.05.2009)
- Raleigh, J. (1995). A constructivist technique which improves reading comprehension. ERIC veritabanı. (02.06.2009)
- Riah, H., and Fraser B.J. (1998), "Chemistry learning environment and its association with students' achievement in chemistry," Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), CA: San Diego.
- Roberts, D. M., and Saxe J. E. (1982). Validity of a statistics attitude survey: A follow-up study. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 907-912.

- Saban, A. (2005) *Öğrenme Öğretme Süreci* (4. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu A. S. ve Bahar H. H. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1.baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Savaş, B. (2006) *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Savery, J.R., Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 135-150.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sheehy, M. (2002). Illuminating constructivism: Structure, discourse, and subjectivity in a middle school classroom. *Reading Research Quarterly*, 37, 278-304. ProQuest veritabanı. (19.12.2008)
- Simpson, G. (2001). Learner characteristics, learning environments and constructivist epistemologies. *Australian Science Teachers Journal*, 47, 17-23. ProQuest veritabanı (12.12.2008).
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). *Radical Constructivism in Action Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*. London: Routledge Falmer.
- Sönmez, V. (1993). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sutarso, T. (1992a), "Some variables in relation to students' anxiety in learning statistics," Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. ERIC veritabanı. (15.05.2009)
- Şahin, Ü. (2007) *İlköğretim I. kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Alguları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.

- Şaşan, H., H. (2002). *Yapılandırıcı Öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim, 74-75, 49-52.
- Şimşek N. (2004). Yapılandırıcı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115-139.
- Tanrıverdi B., Apak Ö., Özata E., (2007) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Programlarında Nitelenen Yapılandırıcı Öğretmen Anlayışına Uygunluğu”, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.(....-....)
- Taş, G. (2007) *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Tavşancıl, E. (2000) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2).
- Thanasoulas, D. (2002). Constructivist Learning. (<http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>). (25.06.2009)
- Tobin, K. (1993). *The Practise of Constructivism in Science Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tonbul, Y. (2004). “İlköğretim Okullarındaki Mesleki Çalışma Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili Görüşler”, *Sözlü Bildiri, İzmir Özel Teyfik Fikret Okulları Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu*, 17Nisan2004, İzmir. (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/13-30.pdf)

- Tsai, C.C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of...*Educational Research*, 42, 193-205. EBSCOhost veritabanı.(18.09.2008)
- Turan, S. ve Sayek, İ. (2006). Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37 (3), 171-175.
- Usova, A. V. (2002). How to make learning interesting and successful. *Russian Education and Society*, 44 (2), 65-72. Retrieved January 11, 2009, from EBSCO HOST veritabanı.(11.01.2009)
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması. *Edu* 7, 2 (2)(www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...UrediL... - Benzer -)
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. New York: St. Lucie Press.
- Wertsch, J. V., Toma, C. (1995). Discourse and Learning in a Classroom: A Socio-Cultural Approach. In: P.L. Steffe & J. Gale (Eds), *Constructivism in Education* (p. 159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1995). *Psychology for Language Teachers A Social Constructivist Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Wong, A. F. L., and Fraser, B. J. (1994). Science laboratory classroom environment and students attitudes in chemistry classes in Singapore. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.www.edubilim.com/ana/odev-arsivi/egitim/2.html - Önbellek - Benzer -
- Yalın-Uçar, M. (2008). The Ideas Of The Teachers And Administrators In The First Level Of Primary School Education About Constructive Learning Approach, *World Applied Sciences Journal ,Supplement 1* ,266-WASJ ,81-85.

- Yang, *Educational Studies*, 34 (5), 527-542. Routledge: Taylor & Francis Group. (12.02.2009)
- Yanpar-Şahin,T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 463-482.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (1999). Nite1 araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: istiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98–115.
- Yılmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 161-172, ERIC veritabanı. (30.05.2009)
- Yurdakul, B. (2004) *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisiyle öğrenme sürecine katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Yüksel, S. (2000) *Milli eğitim bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Zimmer, J. C., and Fuller, D. K. (1996), "Factors affecting undergraduate performance in statistics: A review of literature," Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, Alabama. ERIC veritabanı. (15.05.2009)

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Olur'u

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırımacılığa İlişkin Tutum Ölçeği

Ek-3: Yapılandırımacı Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri Anketi

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.09.00.06/

14.04.2009* 11967

AYDIN

KONU : İzin


VALİLİK MAKAMINA


AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 26/02/2009 gün ve 526 sayılı yazılarında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Yüksek Lisans öğrencisi Gözde SAYDAM'ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere tutum ölçeği ve görüşme anketi uygulama çalışması yapma isteği belirtilmektedir.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Yüksek Lisans öğrencisi Gözde SAYDAM'ın, İlimiz İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere tutum ölçeği ve görüşme anketi uygulama çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.


Ertuğrul DİNDAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14.04/2009

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-1:Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırmacılığa İlişkin Tutum Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1. Cinsiyetiniz:** 1.() Kadın 2.() Erkek
- 2. Yaşınız:** 1.() 25 ve daha az 2.() 26-35
3.() 36-45 4.() 46 ve yukarı
- 3. Mezun Olduğunuz Fakülte:** 1.() Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü vb.
2.() Diğer
- 4. Toplam Hizmet Süreniz:** 1.() 1-5 yıl arası 2.() 6-10 yıl arası
3.() 11-15 yıl arası 4.() 16-20 yıl arası 5.() 21 yıl ve daha fazla

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Geleneksel öğretimde alıştığım öğrenme sürecinden daha çok memnundum.					
2	Sınıftaki rolümün değişmesini kabullenemiyorum.					
3	Öğrencilerle arkadaş gibi olmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
4	Öğrencinin sorumluluğunun arttığını düşünüyorum.					
5	Öğrencilerin hatalarını yüzlerine vurmaktan özellikle sakınırım.					
6	Öğrencilerimin hatalarını kendileri bulmaları için çok çaba sarf ediyorum.					
7	Öğrencileri değerlendirirken sınıf içi performanslarına bakmanın daha objektif bir değerlendirme olacağı kanaatindeyim.					
8	İlköğretimde şimdiye kadar uygulanmış en iyi yaklaşım olduğuna inanıyorum.					
9	Eski köye yeni adet getiren bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.					
10	Öğrencilerimin sorgulamaya başladıklarını fark ettim.					
11	Yaklaşımın anadili iyi kullanmaya ilişkin olumlu tutumundan çok memnunum.					
12	Ne kadar yetenekli öğrencilerimin olduğunu fark ettim.					
13	Sınıftaki gizli yetenekleri fark etme şansını yakaladığımı düşünüyorum.					

14	Öğrenci katılımından çok memnunum.					
15	Derse hiç ilgisi olmayan öğrencilerimin bile derse katıldığını görmekten çok memnunum.					
16	Bu yaklaşımla öğrencilerimin birbirlerinden bir şeyler öğrendiğine inanıyorum.					
17	Öğrencilerimi daha iyi tanımama yardım ettiğini düşünüyorum.					
18	Ezberci eğitimin dezavantajlarını kapatan bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.					
19	Kazanımlar bakımından çok hayalperest bir yaklaşım olduğuna inanıyorum.					
20	Öğretmen merkezli ders işlenmesinden yanayım.					

Ek-2: Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri Anketi

1. Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayabiliyor musunuz?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
2. Öğrencilerinizi araştırma yapmaya yönlendiriyor musunuz?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
3. Öğrencilerin problemlerini görüp çözebilen bireyler olmalarını sağlayan bir yaklaşım mıdır?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
4. Yapılandırmacılık sadece öğretim için değil, eğitim açısından da öğrencilere çok şey kazandırıyor mu?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
5. Yapılandırmacılık yaklaşımında hedefleri kesin olarak belirlemek mümkün müdür?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
6. Öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım mıdır?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
7. Öğrenci katılımını arttıran bir yaklaşım mıdır?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
8. Öğrencilerin özerkliğinin desteklendiği bir yaklaşım mıdır?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
9. Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla öğrencilerin derse ilgi ve merakı artmış mıdır?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
10. Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha seçici olmaya başladı mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
11. Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha yapıcı olmaya başladı mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
12. Bu yaklaşımla birlikte öğrencileriniz daha etkin olmaya başladı mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
13. Öğrenciler kendi kararlarını kendileri alıyorlar mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
14. Öğrenciler artık öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturuyorlar mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
15. Öğrencilerde düşünme yeteneği arttı mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
16. Bu yaklaşımla öğrencilerinizde mücadeleci, girişimci, sabırlı olma gibi kişisel özellikler oluşmaya başladı mı?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR
17. Bilgi birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırılıyor mu?	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> KISMEN	<input type="checkbox"/> HAYIR

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gözde Saydam

Doğum Yeri ve Tarihi : 1982/İzmir

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programı ve Öğretim A.B.D.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce ve Almanca

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Afyon Dinar Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezinde İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Şu anda Eskişehir Han İlçesinde İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü olarak görev yapmaktadır.

İletişim

e-posta Adresi : ecesaydam35@hotmail.com

Tarih : 24.07.2009