

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN
NİTELİKLERİNE VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

AHMET HAKAN BOSTAN

**AMASYA
EKİM, 2018**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN
NİTELİKLERİNE VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Ahmet Hakan BOSTAN**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Şenay YAPICI**

AMASYA-2018

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../2018

Ahmet Hakan BOSTAN

TEZ ONAY SAYFASI

Ahmet Hakan BOSTAN tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği) başlıklı bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile/....../2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şenay YAPICI

Üye :

Üye :

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
...../...../2018

.....

(İmza)

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN NİTELİKLERİNE VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

Ahmet Hakan BOSTAN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, 10/2018
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şenay YAPICI

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul türü, bu yıl okutulan sınıf ve yapılandırmacılık ile ilgili bilgi kaynağı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu araştırma, nicel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek yoluyla elde edilmiştir. İstatistiksel işlemler sonunda ölçeğin, 7 faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşünceler boyutunda .55, genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler boyutunda .68, bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler boyutunda .83, bilişsel kavram öğretimi ile ilgili görüşler boyutunda .81, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler boyutunda .72, öğrenen merkezli genel yapılandırmacılığa ilişkin görüşler boyutunda .72 ve bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili görüşler boyutunda .83 Cronbach alfa değeri bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 370 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. İstatistiksel veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde hesaplamaları, t testi, ANOVA ve Tukey HSD kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinde; cinsiyete, sınıf mevcuduna, eğitim düzeyine ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, hizmet süresi, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyine göre bilişsel yapılandırmacılığa, genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler ile bilişsel düşünce eğitime ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi mezunları, kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırmacılığın esasları bakımından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Sınıf Öğretmeni, Yapılandırmacı Öğretmen.

ABSTRACT

THE VIEWS ON QUALIFICATIONS AND IMPLEMENTATIONS CONSTRUCTOR APPROACH TO CLASSROOM TEACHERS (THE CASE OF KONYA)

Ahmet Hakan BOSTAN

Amasya University, Institute of Social Sciences
Basic Education Master of Science, Master of Science, 10/2018
Supervisor: Dr. Şenay YAPICI

The purpose of this study was to examine the views of classroom teachers on constructivist approach and implementation of constructivist approach as well as examining their association with gender, duration of service in the profession, number of students in the class, type of school graduated, and grade level of classroom teacher's served. This research is a descriptive study in a quantitative survey model. Data collected using a scale developed by researcher for this study. Results of psychometric analyses suggested that seven factors for implementation of constructivist approach. Cronbach's alpha reliability of these factors were .55 for cognitive constructivism, .68 for general and interactivity constructivism, .83 for cognitive thought education, .81 in opinions on the teaching of cognitive concepts, .72 for non-school learning environments, .72 for opinions about learning-centered general constructivism, .83 for opinions about cognitive constructivist teaching process. Participants consisted of 370 classroom teachers working in the primary schools in Konya province. Data were analyzed using mean, standard deviation, percentages, independent samples t-test, and one way ANOVA, and Tukey HSD tests. As a result of the research, in the opinions of the class teachers about constructivist approach; gender, class presence, level of education and knowledge about constructivism. However, there were significant differences with respect to non-school learning environments, cognitive constructivism, general and interactivity constructivism, cognitive thought education. According to the findings of this survey teachers graduated from the faculties of educational sciences claim themselves more sufficient considering the fundamentals of general and interactive constructivism. It is suggested that on the job training activities should be regulated for the teachers not graduated from educational sciences faculties.

Keywords: Constructivism, Classroom Teacher, Constructivist Teacher.

ÖNSÖZ

Toplumların kalkınmışlık göstergesi olan eğitim, çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uydurmalı ve değişimi yakından takip etmelidir. Eğitim sistemlerini, yenilikçi paradigma doğrultusunda geliştiren ülkeler, vatandaşlarının hayat standartlarını yükseltmiştir. Eğitimde değişimi yakalayamayan ülkelerde ise demokrasi bilinci azalmış ve sosyo-ekonomik yönden zayıflamışlardır. Gelişmiş ülkelerdeki eğitim seviyesine ulaşmak için ülkemizde de 2005-2006 yılında sistem değişikliğine gidilmiş ve davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. İşte bu noktada bireylerin değişim ve gelişimini sağlayacak ilk basamak olan ilkokullar önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarda uygulayacak olan sınıf öğretmenleri eğitim programının uygulanmasında başrol oynamaktadırlar. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülerek çeşitli değişkenler açısından araştırılması hedeflenmiştir.

Ahmet Hakan BOSTAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın başlangıcından sonuna kadar desteğini hiç esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen, deneyimini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Şenay YAPICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans yapmamda emeği olan Yrd. Doç. Dr. Faruk AYLAR'a, Doç. Dr. Recep ÇAKIR'a, Öğr. Grv. Dr. Ertuğrul ŞAHİN'e ve tezin başından itibaren fikir alış verişinde bulunduğum ve lisans eğitiminden bugüne bana yol gösteren değerli hocam Öğr. Grv. Mehmet YAPICI'ya; Araştırmaya katılan değerli öğretmenlere, ayrıca bu süreçte yardımını esirgemeyen değerli dostum Ayhan BÜTÜNER'e; verilerin toplanmasında yardımcı olan değerli meslektaşlarım M. Ali ERYILMAZ, Erhan KOÇ, Ünal YARICI ve Arif KONAKÇI'ya ve araştırmam boyunca İngilizce çevirilerde yardımını esirgemeyen meslektaşlarım Yavuz KARACA ve Özlem YARICI'ya çok teşekkür ederim. Her zaman sevgileriyle bana güç veren, iyi ve kötü günde hep yanımda olan, verdiğim kararlarda beni destekleyen, anneme, sevgili eşim Emel ve oğlum Mete Kaan'a çok ama çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Yapılandırmacılık	6
2.1.1. Yapılandırmacılığın Temelleri.....	6
2.1.2. Yapılandırmacılık Kavramı	8
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	9
2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Bilgi	9
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Öğretim	11
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri	17
2.2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	17
2.2.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık	19

2.2.3.3. Radikal Yapılandırıcılık (Oluşturmacılık).....	23
2.2.3.4. Etkileşimci Yapılandırıcılık	24
2.2.4. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğretmen	25
2.2.5. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenci	28
2.2.6. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenme Ortamı	31
2.2.7. Yapılandırıcı Yaklaşımında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	35
2.2.8. Yapılandırıcı Öğretim Modelleri	36
2.2.8.1. 3E Öğrenme Modeli	36
2.2.8.2. 4E Öğrenme Modeli	37
2.2.8.3. 5E Öğrenme Modeli	37
2.2.8.4. 7E Öğrenme Modeli	40
2.2.9. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Değerlendirme	41
2.2.10. İlgili Araştırmalar	44
2.2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Aracı	52
3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	52
3.3.2. Verilerin Toplanması	53
3.3.3. Veri Toplama Aracının Güvenirliği ve Geçerliliği.....	53
3.3.4. Verilerin Analizi	64

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	66
4.1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri	66
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	67
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	72

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	73
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	75
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi.....	76
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	77
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	79
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Bilgi Kaynağı Değişkenine Göre İncelenmesi	80

V. BÖLÜM

5. SONUÇ.....	82
5.1. Tartışma	82
5.2. Sonuçlar	89
5.3. Öneriler	89
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	89
5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	105
Ek-1: Anket Formu	106
Ek-2: Araştırma İzni	109
ÖZGEÇMİŞ.....	110

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması	13
Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	34
Tablo 3. Geleneksel Değerlendirme ve Yapılandırmacı Değerlendirme Arasındaki Farklar	43
Tablo 4. YYİD Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 5. YYİD Güvenirlilik Analizleri Sonuçları	57
Tablo 6. YYÜİG Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	60
Tablo 7. BDEİİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları	62
Tablo 8. BKÖİİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları	62
Tablo 9. ODÖÖİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları	63
Tablo 10. ÖMGYİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları	63
Tablo 11. BYÖSİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları	63
Tablo 12. Betimsel İstatistikler	66
Tablo 13. BYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 14. GEYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	68
Tablo 15. BDEİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
Tablo 16. BKÖİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
Tablo 17. ODÖÖİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	70
Tablo 18. ÖMGYİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 19. BYÖSİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 20. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları	73
Tablo 21. Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	74
Tablo 22. Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	75
Tablo 23. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları	77
Tablo 24. Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	78
Tablo 25. Eğitim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları	80
Tablo 26. Bilgi Kaynağına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Piaget' e Göre Öğrenme Süreci	17
Şekil 2. Yakınsal Gelişim Alanı	21
Şekil 3. Yapılandırmacılık Şemsiyesi	28
Şekil 4. Yapılandırmacılık Ağacı	31



SİMGELER DİZİNİ

λ	Madde Faktör Yük Değeri
h^2	Ortak Varyans
r	Madde Toplam Korelasyonları
%	Yüzde
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
F	Kareler Ortalamalarının Oranı
p	Anlamlılık Değeri
N	Katılımcı Sayısı

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BDEİİG	Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler
BKÖİİG	Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler
BYİD	Bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşünceler
BYÖSİG	Bilişsel Yapılandırmacı Öğretim Süreciyle ile İlgili Görüşler
GEYİD	Genel ve Etkileşimci Yapılandırmacılığa İlişkin Düşünceler
ODÖİİG	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler
ÖMGYİG	Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırmacılığa İlişkin Görüşler
YGA	Yakınsal Gelişim Alanı
YYİD	Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Düşünceler
YYUİG	Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulamalarına İlişkin Görüşler

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Yaşadığımız bu çağda hızla ilerleyen bilimlerin etkisiyle, teknoloji ve eğitim başta olmak üzere hayatın her alanında değişim meydana gelmektedir. Bu değişime ayak uydurmak isteyen ülkelerin çeşitli alanlarda yatırım yaptığını bilmekle beraber, en çok yatırım yaptığı alanın eğitim olduğunu görmekteyiz. Eğitimi bu denli önemli yapan en temel unsur ise insan yetiştirmesidir. İnsanı yetiştirmek için ise geçmişten günümüze çeşitli yöntemler denenmiştir.

Bireyleri yetiştirme ve yaşama hazırlama görevi olan okullar, geleneksel eğitim sistemleriyle bu görevlerini yerine getirememekte, ileri düzeydeki toplumun ihtiyaçlarına hizmet edecek bireyler yetiştirememektedirler. Ezberci bir anlayışa sahip olan geleneksel yaklaşım ile araştıran, sorgulayan, bilginin üzerinde düşünen bireylerin yetişmesi mümkün gözükmemektedir (Teltik-Başer, 2008).

Bilişsel psikoloji 1960'lardan bu yana yapılan öğrenme araştırmaları ve geliştirilen öğrenme kuramları içinde hâkim bir bakış açısı olmuştur (Ormrod, 2016). Bilişsel öğrenme yaklaşımı, oldukça geniş ve altında farklı kuramlar; Gestalt, bellek, bilgi işlem ve nörofizyolojik kuram yer almaktadır. Ayrıca zekâ ile ilgili kuramlar, öğrenme stilleriyle ilgili modeller de bu yaklaşımın içinde sayılabilir. Beyindeki hangi yapıların, öğrenmede daha etkili olduğu öncelikli olarak bilinmelidir (Driscoll, 2012). Beynin gizemi çözüldükçe, öğrenme psikolojisi alanındaki kuramların, bellekle ilgili bilgilerin de gözden geçirilmesi bir zorunluluğa dönüşmektedir. Bellek kuramları, ikili bellekten çoklu bellek anlayışına geçmiştir. Bilişsel öğrenme kuramlarıyla ilişkili, anlamlı öğrenme kavramlarıyla bağlantılı olarak; Jerome Bruner, David Ausubel ve Robert Gagne, öğretme modeli oluşturduklar (Oral, 2007; Yapıcı, 2017).

1980'li yıllardan itibaren ise, tek bir anlayışın yetersizliğinin anlaşılmasıyla, eklettik anlayışların popüler olduğu ve eğitim sistemlerine de yansıdığı söylenebilir (Yapıcı, 2017). Eğitimde ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlarda, bireyselliğe ve zihnin aktif olarak çalışmasına önem verilmektedir. Bununla beraber yaratıcı ve problem çözen bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Aksoy, 2014). Wittrock tarafından geliştirilen ve Piaget, Vygotsky, Bruner ve Ausubel'in görüşlerine dayanan

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, özünde, bireylerin var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerine, öğrenmeyi ve bilgiyi kendilerine göre yapılandırmalarına yer veren bir yaklaşımdır (Kararımak ve Aydın, 2007; Işık, 2014; Elgün, 2016). Bu yaklaşımda, bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Karadağ, 2007; Kurtdede Fidan, 2015). Bu anlayışla beraber bilgiyi olduğu gibi kabullenen bireyler yerine bilgiyi kendi zihninde yorumlayan, işleyen ve yaşantısına uygulayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Güven, 2008; Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010; Ekinci, 2016; Yılmaz, 2016; Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Çeliköz ve Erişen, 2017; Polat, 2018). Böylelikle bireyler öğrenme sürecinde ne kadar etkin olursa, öğrenme o kadar kalıcı ve anlamlı olur (Koç, 2002; Teltik Başer, 2008; Akkaya, 2015; Izgar, 2017). Çünkü öğrenilen bilgiler üst üste yığılmaz ve birey kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yeniden yapılandırır. Bilginin üst üste yığılması ve ezberlenmesi değil, analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerilerin etkin kullanımı önemlidir (Şimşek, 2004; Yapıcı ve Leblebicier, 2007; Karatay, 2010; Eskici, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı programlarda, bilginin öğretenden öğrenene direkt olarak aktarılamayacağını, öğrenenin öğrenme sürecine dâhil olarak bilgiyi etkin bir biçimde yapılandığı kabul edilmektedir. Öğrenen yeni öğrendiği kavramlarla ön öğrenmelerini karşılaştırarak yorumlar ve anlamlı hale getirmeye çalışır. Öğrenenin öğrenme sürecinde etkin olmasını savunan bu yaklaşımda, öğretmen merkezli bir öğretim yerine öğrenen merkezli öğretim benimsenmiştir (Kurtdede Fidan, 2010).

Türkiye’de uzun yıllar davranışçı eğitim anlayışı uygulanmış ve bu anlayışın çağın gerektirdiği nitelikli insanı yetiştirmede yeterli olmadığı görülerek 2005’te ilkökul ve ortaokul öğretim programları, 2009’da lise programları, ‘öğrenci merkezli’ ve ‘yapılandırmacı yaklaşıma’ dayalı olarak hazırlanmıştır (Özdemir, 2009; Altun Yalçın ve Yalçın, 2011).

Öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilkökul programlarının uygulanmasında; sorunlarla karşılaşıldı mı, sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımı öğrenip benimsediler mi, gereken biçimde uygulanabildi mi gibi soruların cevabını görmek için ilgili araştırma bulguları incelenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programların uygulandığı ilk yıllarda yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin; yapılandırmacılıkla ilgili orta düzeyde bilgi sahibi oldukları (Özdemir, 2007), yeni program ile ilgili olarak bilgilendirme faaliyetlerine ihtiyaç duydukları (Karacığa, 2008), diğer boyutlara göre öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla sorunla karşılaştıkları (Adıgüzel, 2009) ve kendilerini yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olduklarını belirtmelerine rağmen gözlem sonuçlarında, yeterince sahip olmadıkları (Kurtdede Fidan, 2010) bulunmuştur. Daha sonra yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin; geleneksel yaklaşımı benimsedikleri (Bay vd., 2014), eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre, çoğunluğunun programa ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu, programı etkili bir şekilde uygulamada yetersiz kaldıkları ve programı henüz yeterince anlamadıkları (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013), gibi olumsuz sonuçların yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin; yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri (Teyfur ve Teyfur, 2012), yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları (Kaya, 2013), ilköğretim programına ait görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu (Benli, 2014), yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri (Aygören ve Saracaloğlu, 2015) gibi olumlu sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir.

2005-2016 yılları arasındaki araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerinin farklı örneklerden de elde edilmesi gereğini ve yeni çalışmaların yapılabileceğini ortaya koymaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacına uygun olarak; aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, öğretim yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilginin hızla çoğaldığı ve öneminin artmasıyla beraber eğitim sistemleri de buna ayak uydurmak zorundadır. Bu doğrultuda eğitim sistemleri bulunduğu yüzyılın ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarını güncellemek durumundadırlar. Bu noktada eğitimin işleyişinin en önemli faktörü olan öğretmenlerdir. Programın başarıya ulaşmasında öğretmenler, hedef, içerik yöntem ve teknik, süreç ve değerlendirme noktalarında ve programı uygulama ilkelerinde bilgi, beceri ve değerleri konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan programda sınıf öğretmenlerin rolü değişmekte ve önemi artmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri bilgisini öğrencilere

aktaran değil bilgiyi arayan ve öğrendiği bilgiyi nasıl kullanması gerektiği konusunda rehber konumundadır. Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış olan program uygulanmıştır ve ertesi yıl tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Geleneksel anlayışla yetişmiş ve eğitilmiş öğretmenler, yapılandırmacı programın uygulamasında zorlandıklarını belirtmişler ve temel eksikliklerden dolayı şikâyetçi olmuşlardır (Aydın ve Kılıç Özmen, 2009; Baş, 2012). Davranışçı yaklaşıma göre farklı bir anlayış olan yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerden hedeflere ulaşmada farklı beceriler sergilenmesini istemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu becerileri yerine getirip getirmediği konusunda bazı soru işaretleri ortaya çıkmaktadır. Bu soru işaretleri doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2015–2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında, Konya il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 370 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulgu ve sonuçları, sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçekte bulunan 29 maddeden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yapılandırmacılık: İnsanların yaşantılarından ve çevrelerinden etkileşimle elde ettikleri bilgilerini inşa etmeleri fikri olarak adlandırılan yapılandırmacılık, bilginin doğasını ve insanın nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan, bilginin bireyin içselleştirmesi ve günlük yaşamda kullanması ile değer kazandığını savunan bir öğrenme veya anlam oluşturma yaklaşımıdır (Anagün, 2008; Kaya, 2013).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yapılandırmacılık

2.1.1. Yapılandırmacılığın Temelleri

Günümüzde etkin olmuş ve kabul görmüş yapılandırmacı yaklaşım yeni bir yaklaşım değildir. Kökenini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Kuramın tarihsel kökenleri incelendiğinde (Yurdakul, 2004a):

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimin içerisinde önemli bir yer tutması 1980'li yıllara dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ilk kez 1989 yılında İngiltere'de uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, günümüzde ise Almanya, İspanya, Kanada, Yeni Zelanda, ABD, Tayvan, İsrail gibi birçok ülkede de uygulanmaktadır. Yapılandırmacılığı eğitim sistemlerinde uygulayan ülkeler arasına 2005–2006 eğitim-öğretim yılıyla birlikte Türkiye de katılmış bulunmaktadır (Özden, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda eğitimciler arasında dikkati çeken bir yaklaşım olmuştur (Akınoğlu, 2005; Yıldırım, 2011).

Davranışçı kuramların bireysel özellikleri ve farklılıkları açıklamada yetersiz olması sebebiyle 20. yüzyılın başlarında bilim insanları öğrenmede önemli bir etken olan ve doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçler üzerinde çalışmaya başladılar. Bu çalışmalar daha sonra Ausubel, Piaget, Bruner ve Robert M. Gagne gibi bilim insanları ve eğitim bilimciler tarafından geliştirilmiştir (Balcı, 2009; Küçük, 2015).

Bilişsel yaklaşımın savunucularından olan J. Piaget, gelişmeyi organizmanın denge durumunun bozulması ve yeniden ve daha üst düzeyde kurulması olarak ifade etmektedir. Birey, karşılaştığı yeni durumu önceki öğrenmeleri yardımıyla tanımaya yani içselleştirmeye çalışır. Birey, önceki öğrenmelerinin yeterli olmadığını anladığında zihninde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma ve çevreye uyum sağlar. Böylece üst düzeyde bir dengeye sahip olunarak öğrenme gerçekleşmiş olur (Senemoğlu, 1998; Özden, 2010).

Piaget'e göre bebekler, birçok sayıda refleksle doğarlar. Bu refleksler, onun çevresine uyum sağlamasına yardım eder ve davranışlarını yönlendirir. Bebek sağlıklı olarak büyümeye başlar ve çevresiyle etkileşimleri sonucunda reflekslerinde değişiklikler meydana gelir. Refleksler, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardım konusunda yerini, bilinçli, karmaşık hareketlere bırakır. Bu noktada önemli olan çocuğun sağlıklı bir büyüme süreci geçirmesi ve çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda elde edeceği yaşantıların bilişsel gelişime olan etkisidir (Senemoğlu, 1998; Metin, 2017).

Piaget, “bilginin doğası” ve “gerçeğe” ilişkin deneyci ile gerçekçi görüş arasındaki fikir ayrılıklarına değişik bir açıdan yaklaşmıştır. Özellikle bilginin doğasını kavramak amacıyla bilgi oluşumu noktasında önemle durulması gerektiğini ifade etmiştir. Piaget, bilginin doğasını anlamak için “şema”, “kavram” ve “yapı” kavramlarını ileri sürmüştür. Şema, bir süreç içerisinde fiziksel ve ussal düşüncelerin ya da davranışların doğru bir biçimde anlamlı bir bağ kurulmasının sağlanması manasında kullanılmaktadır. Piaget, hedefe yönelik süreçlerde yer almayan kavramların oldukça anlamayı kolaylaştırdığı ve bu tarafıyla da şemalardan farklılaştığını belirtmektedir (Aydın ve Uşak, 2003; Bulut, 2006; Aykan, 2014).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşımın savunduğu düşüncelerin aksi görüşünü savunmak amacıyla ortaya çıkarılmış düşünceler bütünüdür. Bilişsel alan yaklaşımı öğrenme süreçlerinin kavramlaştırılmasına odaklanmıştır. Zihin tarafından bilgilerin alınma, bireylerin bilişsel yapısının göz önüne alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel yaklaşımda öğrenen birey öğrenme sürecinde aktiftir ve bireyin içsel durumu ile kişisel özellikleri öğrenmede etkilidir. Bu yaklaşıma göre bireyler çevreden gelen uyarıcıları beyinlerinde işlerler ve onları yeni biçimlerine dönüştürürler (Günay, 2010).

Bilişsel yaklaşım, bilginin birey tarafından algılanma biçimi üzerinde durmuştur. Yine bilişsel yaklaşımın savunucuları bilginin bellekte nasıl işlendiği ve hangi süreçlerden geçtiği üzerinde çalışmışlar ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını ileri sürmüşlerdir. Bilişsel kurama göre öğrenme, bilginin öğrenen kişi tarafından algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması ve hatırlanması sürecidir. Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, açıkça gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir ve bireyin çevresinde meydana gelen olaylara kattığı anlamdır (Özden, 2010; Eroğlu, 2016). Bilişsel yaklaşıma getirilen en önemli

eleştirilerin başında bireylerin bir makine olmadığı bilgisi bulunmaktadır. Bu durum ise, aynı kavram ya da olayla karşılaşan insanların bu durumdan farklı anlamlar çıkarabilecekleri dayanak olarak gösterilir (Durmuş, 2008).

Bilişsel anlayışı özümsemiş olan bireyler, bir problemi çözerken, araştıran, aktif olan ve yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bildiklerini yeniden organize edenler olarak değerlendirilirler. Bilişsel yaklaşım açısından öğrenme, kâğıda aktarılan basit kazanımlardan ziyade bireyin zihninde var olan bilgileri anlamlı bir bütün olarak algılayıp anlamlı ifadelerle dönüştürmesidir. Bilişsel yaklaşıma göre bilgi, zihinde ne kadar düzenlenir ve anlamlandırılıp uzun süreli belleğe aktarılırsa o kadar kolay yapılandırılır ve anımsanır (Eskihellaç, 2009; Boğar, 2010).

2.1.2. Yapılandırıcılık Kavramı

Yapılandırıcılık kavramı “oluşturmacılık, konstrüktivizm, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, inşacı yaklaşım, yapısalcılık, zihinde yapılandırma ve oluşumcu yaklaşım” gibi kavramlarla da ifade edilmektedir. Bu yaklaşım öğrenmenin bireyde nasıl gerçekleştiği, bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığı ile ilgilenen bir öğrenme yaklaşımıdır (Kızılabdullah, 2008; Doğanay ve Sarı, 2012; Şahin, 2014; Bozlar, 2016; Erşahan, 2016; Eroğlu, 2016; Yılmaz, 2016; Çeliköz, 2017).

Yapılandırıcılığı kavram olarak ele aldığımızda, öğrenme yaklaşımı bakımından, bireylerin öğrenme biçimlerini açıklamaya çalışan bir teorinin adı, felsefi açıdan baktığımızda ise bilgi bilimle (epistemoloji) ilgili bir kavramdır. Yapılandırıcılığı bilginin doğasını açıklamakla ilgili bir kavram olarak da ifade edebiliriz. Eğitim alanında yapılandırıcılığı açıklayacak olursak, öğrencilerin kendileri için bilgiyi yapılandırması fikrine dayanmaktadır (Arslan, 2007; Ayaz ve Şekerci, 2015; Yılmaz, 2016; Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017).

Yapılandırıcılığın temel kavramı bireylerin kişisel ve öznel deneyimlerini kendi dünyasında yaşamasıdır. Yapılandırıcılık bireyin, kavramların kendisine dayatılan anlamı yerine kavramları kendi dünyasında anlamlaştırmasıdır. Mutlak bir dış gerçeklik olsa bile asıl önemli olan, bireylerin bu gerçekliği nasıl anlamlandırdığıdır. Bu bağlamda ‘gerçeklik’ ve ‘kesinlik’ kavramları bireyde yaşayabilirlik terimi ile anlam değiştirir. Yapılandırılacak herhangi bir bilginin bireyin kendi yaşantısı ile uygulanabilir olması gerekir. Öğrenenler, verilen bilgiyi almakla kalmazlar ve yeni yaşayacakları deneyimlerde

de kullanarak anlamlandırmaya çalışırlar. Bu nedenle bireyler algıladıkları kavramı zihinlerinde yapılandırarak kişisel bir gerçeklik oluşturmaya çalışırlar (Karagiorgi ve Symeou, 2005; Erşahan, 2016; Çolak, 2017).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Bilgi

Son yıllarda artan bir şekilde kullanılan ve kökleri eskilere dayanan yapılandırmacılık, bilginin ne olduğunu, zihinde nasıl oluşturulduğunu diğer bir ifadeyle bilginin doğasını açıklamaya çalışmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, birçok eğitimcinin, psikoloğun ve düşünürün çalışmalarıyla ortaya çıkan bir kuram olarak Birleşik Devletlerde son yıllarda etkili olmaya başlamıştır. Bu kuramın temelleri “bilgi sadece algıdır” diye ifade eden büyük filozoflar Sokrates, Plato ve Aristo’nun çalışmalarına kadar gitmektedir. Plato yapılandırmacılık yaklaşımını Sokrates’in öğretim yöntemini izleyerek kullanmıştır (Kaya, Küçükali ve Ada, 2010; Kösterelioğlu ve Yapıcı, 2016).

Yapılandırmacılığın uzun bir geçmişe sahip olduğu ve yapılandırmacılığın eğitimdeki yerini oluşturan “Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar.” yönündeki fikirleri benimseyen ilk felsefecinin, 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico’nun işlemler kuramından türediğini ileri sürdüğünü görmekteyiz (Yurdakul, 2004b; Baş, 2012; Lüle Mert, 2018).

Bilginin bireyin zihinsel yapısına dayalı olarak ortaya konabileceğini ifade eden Vico bu durumu “Bir şeyi bilen onu açıklayabilendir.” ifadesini kullanarak açıklamaya çalışmıştır. Vico bireylerin ön planda olduğu bir düşünce sistemini önemsemektedir ve içinde bulunduğumuz doğayı olduğu gibi değil de bizim görebildiğimiz veya Tanrının bize onu gösterdiği kadarını bilebileceğimizi ifade etmektedir. Vico’ya göre bireyler kendilerinin oluşturduğu ve içinde oldukları dünyanın bilgisine ulaşabilirler. Bu nokta karşımıza nesnel gerçekliğin bize görünümü değil de bu gerçekliği bizim nasıl algıladığımızı dile getiren yapılandırmacı yaklaşımın Vico’nun düşüncelerini referans aldığını göstermektedir (Bircan, 2014; Aslan, 2015; Metin, 2017). Daha sonraları Immanuel Kant, Vico’nun fikirlerini geliştirerek, bilgiyi öğrenmede bireylerin pasif olmadığını dile getirmiştir. Bireylerin bilgiyi aktif olarak aldığını, yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirdiğini ve bilgiyi kendi yorumuyla kurarak kendisine ait yaptığını ifade etmiştir (Özden, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan bilgi bilimi anlayışına göre, öğrenenlerin tecrübelerini elde ettiği bir çevresi bulunmaktadır; lakin anlam öğrenenden ayrı olarak evrende yer almamaktadır ve anlam öğrenen tarafından çevresine iletilir. Bunun anlamı; evrende yer alan varlıklar, nesnelere, özellikler ve ilişkiler açısından “doğru” veya “gerçeklik” olarak onaylanacak tek bir yapı olmasıdır (Kurtdeve Fidan, 2010). Bireyler yeni karşılaştıkları düşünceler veya olaylarla eski bilgileri arasında ilişki kurma sonucunda bilgiyi oluştururlar. Bilginin yapılandırılması, kalıcı bellekte yer alan bilgilerin geri getirilmesi, yeni bilgilerle düzenlenmesi ve onarılmasıdır (Koç, 2002; Özyayın Özkara, 2017).

Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenme modeli olarak, pozitivist paradigmaya bağlı davranışçı yaklaşıma yönelik farklı görüşler belirtmektedir. Karşıtlığın temel sebebi bilgi ve gerçekliğin yer almasıdır. Yapılandırmacılık, davranışçı yaklaşımın savunduğu bilginin dış gerçeklerin yansıması ve bilginin öğrenene dışarıdan aktarıldığı fikrine karşı ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Bilgi davranışçı yaklaşıma göre öğrenenden bağımsız olarak ve bir öğretene aracılığıyla aktarılan bir yapı şeklindedir. Yapılandırmacı kuram ise bilgi ve gerçekliği nesnellik açısından değil öznellik açısından ele almaktadır. Yapılandırmacı kuram bilginin öğrenenden ayrı olmadığını ve öğrenenin kendi yaşantısıyla etkileşimde bulunmasıyla beraber yeniden anlam oluşturma süreci olarak kabul edilmektedir (Albayrak, 2012; Akyıldız, 2016; Cinoğlu ve Bağcı, 2018). Yapılandırmacı kuramda bilgi ve bilginin doğasıyla ilgili olarak ileri sürülen fikirler, kendisinden önceki nesnelci görüşten oldukça farklı bir çizgi izlemektedir. Diğer bir deyişle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilgiye bakışı ise, nesnelci görüşten radikal bir şekilde ayrılmaktadır (Özden, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi bireyin yaşantısıyla beraber yanında getirdiği her şey olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya bireyin yaşantısına dair olumlu olumsuz eylem ve fikirleri de dahildir. Bireylerin etkin olarak yaşantılarından aktaracakları ve sonuçta farkındalıklarını aşanlar deneyim olarak değerlendirilmelidir. Bilginin yapılandırılabilmesi için ihtiyaç olan tecrübelerin dışında, bireyin ön bilgileri yeni öğrendiği kavramları sentezleyebilmesi için önem arz etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin oluşabilmesi için yeni öğrenilen bilgiler ile önceki öğrenmelerin mutlaka etkileşime girmesi gerekmektedir (Zenk, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğrenenin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Öğrenenin bilgisi o bireye aittir. Bireye

ait izler taşıdığı için öznelidir. Bilgi, öğrenenin kendi yaşamışlıkları, yorumları ve düşünceleri sonucu oluşur (Özden, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın temsil ettiği bilgi anlayışının gelişiminde ve temel kabullerinin oluşmasında da yine öznelci bilim paradigmasının önemli etkisi vardır. Hem davranışçı yaklaşımın hem de bilgiyi işleme kuramının temelinde yer alan nesnelcilikteki bilgi ile dış dünya arasında uyumu ve bu uyumda doğruluğu sağladığını kabul eden pozitivist bir epistemolojinin aksine, yapılandırmacı yaklaşımın bilgi hakkındaki varsayımları öznelci anlayışa sahiptir (Ceylan, 2013). Bilgiyi duymak ya da algılamak, bilgiyi yapılandırmak manasına gelmemektedir. Bireyler yeni bir bilgi ile karşı karşıya geldiklerinde ön öğrenmelerini dünyayı anlama, açıklama ve tanımlama açısından bilgiyi işleme aşamalarını kullanırlar veya yeni öğrendiği bilgiyi içselleştirebilmek için yeni aşamalar oluşturur Brooks ve Brooks (1993; aktaran: Kurtdede Fidan, 2010).

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme ve Öğretim

Eğitimde yapılandırmacılık, öğretmenlerin doğrudan öğretim metodolojisinden ayrı olarak öğrenmenin doğası hakkında bütüncül bir düşünme biçimini benimsemesi olarak ifade edilebilir. Öğrenenler pasif bir alıcıdan ziyade, bu süreçte aktif olarak bilgilerini yapılandırır. Bu yaklaşım bireylerin, kavramları, ilişkileri ve bilgiyi bilişsel süreçleri yoluyla anlamlandırmaları için fırsatlar yaratmaktır. Bu sebeple öğrenme, bireylerin kişisel özelliklerine göre bilgiyi anlaması, yorumlaması, kendi bakış açısını geliştirmesi ve bu düşüncesini savunabilmesi ile günlük yaşamına uygulaması esasına dayanmaktadır. Öğrenme sürecinde bireyin sahip olduğu önceki öğrenmeleri, deneyimleri, inançları yaşadığı kültürün getirdikleri ve beklentileri önemli rol oynamakla beraber bireyin öğrenme sürecinde ne türden işlemler yaptığını ve bu sürece etki eden etmenlerin neler olduğunu açıklayan bir kuram olarak görülebilir (Iran-Nejad, 1995; Saygın, Atılboz ve Salman, 2006; Fer ve Cırık, 2007; Kösterelioğlu ve Yapıcı, 2016).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin iki ana varsayımı vardır (Şimşek, 2004):

1) Bilgi birey bilişi tarafından etkin şekilde biçimlendirilir, edilgen bir şekilde dış dünyadan alınmaz.

2) Öğrenme, birisinin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uyarılma sürecidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin var olan bilgi birikimi ile yeni öğrendiği bilgi arasında bağ kurarak zihninde bütünleştirme sürecidir. Öğrenme sürecinde, öğrenenler bilgiyi üst üste yığmadan kendi anlamlandırmasını oluşturarak bilgiyi yeniden kurar. Bu yaklaşım, bilginin yığılması ve ezberlenmesini değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin etkin kullanımını ifade eder (Karatay, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Birey, bilgileri zihninde yapılandırarak öğrenme sürecini gerçekleştirir. Birey yeni karşılaştığı kavramı geçmiş yaşantısındaki deneyimleriyle karşılaştırır ve elde ettiği sonuç doğrultusunda ya bilgiyi içselleştirir ya da bilgiyi reddeder. Bireylerin bilgiye ulaşma amacı, yaşamlarını uyumlu hale getirme sürecidir. Bu noktada önemli olan öğrencinin bilgiyi öğretmenden direk almasından ziyade yeni bilgiyi zihninde yapılandırmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, bireylerin öğrenme sürecinin sonunda toplumsal olarak uzlaşmış bilgiyi anlaması ve yorumlaması hedeflenir. Bu süreçte birey, zihninde bilgiye bir anlam kazandırır ve kazandırdığı bu anlamı kendine mal etmeye çalışır. Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, bireylere öğrenmeyi öğretmek ve bilgiyi anlamlı kılmaktır. Yapılandırmacı eğitimde hedef; ansiklopedik bilgileri ezberleyip kullanan öğrenenler yerine, bilgiyi ihtiyacı olduğunda kullanabilen, kendi öğrenme yöntemini belirleyen ve yeni öğrenmeler için eski bilgilerini kullanan bireyler yetiştirmektir. Bireyler bilgiyi kendi yaşantılarıyla beraber zihinlerinde yapılandırdıklarında öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları düşünüldüğünde, bireylerin bu süreci olumlu geçirebilmeleri için yapılandırmacı ortam ve öğrenme-öğretme faaliyetleri yürütülmelidir. Bu noktada geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım birbirinden ayrılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002; Bukova Güzel ve Alkan, 2005; Ersoy, 2005; Kaya, 2007; Kurtdede-Fidan, 2010; Faydalı, 2012; Aksoy, 2014; Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Şişman, 2014; Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015; Kurtdede Fidan, 2015; Benzer ve Muşlu Kaygısız, 2017).

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması (Özden, 2010, s.57)

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere aktarılır.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Yapılandırmacı öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilişkili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine şekillenmiştir (Çolak ve Yabaş, 2017). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen, öğrenme sürecinin içerisinde etkin olarak yer almaktadır. Sosyal bir süreç olan öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgiyi öğrenen bireyin çevresi ile iletişim içerisinde olması gerekmektedir. Öğrenme süreçleri yaşantılarla doğrudan ilişkilidir: İnançlarımız, daha önceki bilgilerimiz, korkularımız, duygularımız ve değer yargılarımız öğrenmeyi etkiler. Öğrenilen yeni bilgiler, önceden var olan bilgilerin üzerine inşa edilmekte ve içselleştirilmektedir (Küçük, 2015; Çeliköz, 2017; Tuncil Can, 2017). Böylece bireylerde öğrenilen bilginin farklı yerlerde/durumlarda kullanabilmesi amaçlanmaktadır (Yanpar Şahin, 2001; Eskici ve Özen, 2013).

Bu ilkelerden yola çıkarak, anlamlı öğrenmenin sağlanması için bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılması gerektiği ifade edilebilir. Öğrenme sürecindeki bireylerin çevreleriyle iletişim halinde olmaları ve bilgi paylaşımı içerisinde olmaları öğrenmenin gerçekleşmesi için önemlidir. Öğrenilecek bilgi, kitap veya tahta yerine zihinlerde oluşmalıdır. Değişime sürekli açık olan bilginin yapılandırılması için zaman ve enerjiye ihtiyaç vardır (Uzunoğlu Yeğül, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde, öğrenenler karşılaştıkları yeni bilgilere kendilerince anlam yüklemektedirler. Bireyler karşılaştıkları bilgileri ham biçimde değil, ussal süreçte yapacağı işlemlerle biçimlendirip yapılandırmaktadırlar. Bu bağlamda yapısalcı yaklaşım için aşağıdaki öğrenme ilkeleri geçerlidir (Özden, 2010):

- Öğrenme bireyin durağan bir anlama süreci değil, etkin bir anlayış oluşturma sürecidir.
- Öğrenme, kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme, öğrenenlerin ilk kez öğrendikleri kavramlarla ilgili ön öğrenmelerini daha karmaşık ve daha geçerli olabilmesi için yeniden yapılandırmasıdır.
- Öğrenme öznelidir. Öğrenme, öğrenenlerin yeni karşılaştığı kavramları grafik, imge, sembol veya model aracılığıyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenenler, ilk kez karşılaştıkları kavramlarla çalışma yapmak yerine, hayata dair oluşabilecek problemlere benzer özellikteki sorunları çözmeyi öğrenirler.
- Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, öğrenenlerin çevresiyle, bilgilerini paylaşma ve farklı bakış açılarıyla etkileşime girmesiyle gelişir.
- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkisel bağları vardır. Bireyler kendilerine ihtiyaç olan, öğrenme amaçları, istekleri ve beklentileri öğrenmeye olumlu katkı sağlar.
- Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme, öğrenenlerin duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri ile bire bir ilişkilidir.
- Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenlerin veya ders kitaplarına bağlı kalmadan bireylerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda gelişir.
- Öğrenme süreklidir. Öğrenme, belli bir zaman veya program çerçevesinde kalmaz ve hayat boyu devam eder.
- Öğrenenler öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler.
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme hemen gerçekleşmez, süreç gerektirir.

Öğretme ise, bireylere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı sağlayabilme ve karşılıklı etkileşime girmeyi temel alan ortamları hazırlanma süreci olarak tanımlanabilir (Salman, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, öğrenenin hayatında karşılaşılabileceği problemleri çözmesi ve özgün görevler üstlenmesi kadar, sosyal ve birlikte yapılan bir etkinlik olarak görmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışta öğretim, bireylerin neyi ne kadar öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine, düşünme, anlama, sorgulama, bilginin uygulanması ile öğrenme ve düşünme stratejileriyle ilgilenmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Bireyin öğrenmesini sağlamak için yapılan çalışmalara öğretme, öğretme faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasına öğretim denir. Öğretimin yapılandırmacı görüşe göre yapılmasına da yapılandırmacı öğretim denir. Savery ve Duffy'e (1995; aktaran: Sündüs Balcı, 2007) göre yapılandırmacı öğretimin ilkeleri şunlardır.

1. Yapılan öğrenme etkinliklerini daha geniş kapsamlı problem veya ödevle ilişkilendirmek,
2. Öğrenenlerin yapılacak etkinliklerin bütününe hâkim olmasını sağlamak,
3. Yeni ve özgün bir görev tasarlamak,
4. Öğrenme süreci sona erdiğinde, öğrendiklerini içselleştirebileceği şekilde öğrenme ortamını tasarlamak,
5. Öğrenenlerin, bir problemi çözmek için süreci doğru kullanmasını sağlamak,
6. Öğrenme ortamını öğrenenlerin fikirsel üretimlerinin destekleyecek şekilde tasarlamak,
7. Farklı fikirlere ve anlayışlara karşı, yeni fikirler üreterek kendi fikirlerini test etmeye özendirme,
8. Öğrenme sürecini ve öğrenilen kavramların yansıtılabilmesini sağlamaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim, bireylere önceden planlanmış bilgilerin dikte edilmesi olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, bu çalışmalarda bireye hayata ilişkin kendi bilgi birikimini oluşturması için rehberlik edilme sürecidir (Kurtde Fidan, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim, bilginin doğrudan aktarım süreci değildir. Bu noktada öğrenenler, aktarıcının bildiklerini bilemezler ve aktarıcıda bildiklerini tam olarak aktaramaz. Öğretim, bireyin anlama, yaşantılarını düzenleme ve bireylerin bu

yaşantılarda karşılaştığı durumları zihninde yapılandırarak anlam çıkarmaları için yardımcı olma sürecidir (Koç, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımı bir öğretim yaklaşımı olarak ele aldığımızda, bilginin bireye direk olarak aktarılmadığını, öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı ve süreci özümsemiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç; öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazır bulunuşluklarını dikkate alarak onlara bilgiye ulaşma yollarını kazandırmaktır (Sündüs Balcı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretimin başlangıcında öğrencilerin eski öğrenmelerine dayanan bir konu seçilmeli ve öğrencinin soruları üzerinden yola çıkarak öğretim bunlara göre şekillendirilmelidir. Bu yaklaşımda öğretim, bireylerin anlama ve kavramalarını genişleterek yeni öğrenecekleri olgularla bağlantı kurmalarıyla gerçekleşir. Bilgiyi yorumlama, analiz etme, tahmin etme ve bireysel sentez yapma gibi etkinliklere yer verilirken, öğrenciler cesaretlendirilirler ve duruma göre öğretim yöntem ile teknikleri ayarlanır. Yapılandırmacı yaklaşım eski öğretim programlarını reddederek, bireylerin önceki öğrenmelerini önemseyerek problem çözme odaklı programı savunmaktadır. Bilgi öğreticinin doğrudan öğrenciye aktaracağı bir şey değildir. Bilgi mutlaka alıcısı tarafından zihninde işlenmeli ve değişikliğe uğratarak yeniden yapılandırılmalıdır (Yurdakul, 2008; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008; Kurtde Fidan, 2010; Ocak, Kuş, Küçükilhan, 2013; Bozlar, 2016; Izgar, 2017).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geçerli olabilecek öğretim programının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Öğrenenlerin neyi bilip bilmedikleri noktasında kendilerini test edebilme imkânı verilmelidir.
- 2) Öğrenenlerin kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmalıdır.
- 3) Öğrenmede bireylerin çevresiyle etkili iletişim ortamını sağlanmasıyla birlikte, üst düzey zihinsel faaliyet gerektiren durumları doğru bir biçimde kullanmasına olanak sağlanmalıdır.
- 4) Öğrenen bireyler olarak kendisini ilgilendiren bilgiyi öğrenenin yapılandırması gerekmektedir (Kurtde Fidan, 2010).

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Çeşitleri

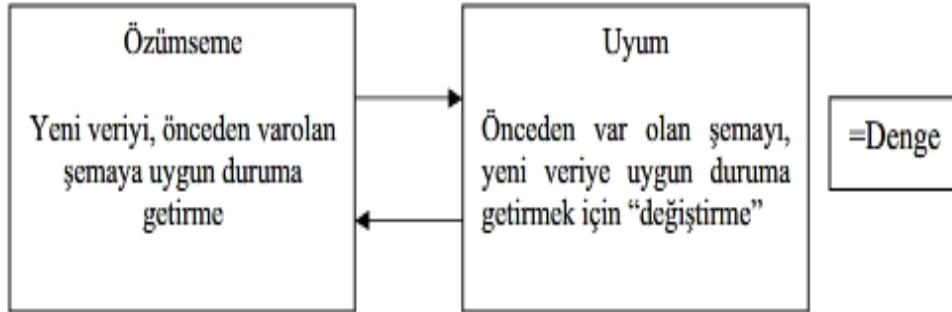
Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmakla beraber aynı zamanda bilimsel bilgi, eğitim, etik, bireysel bilgi, öğretim, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür. Bu bağlamda birçok disiplin ve mesleki alanlarda da etkili olmuştur (Yıldırım, 2011).

Eğitimsel yapılandırmacılığın ise bilişsel, sosyal ve radikal yaklaşımlar olarak adlandırılan türleri vardır. Eğitimsel yapılandırmacılığın çeşitleri, bilgiyi oluşturma aşamasında ussal yapılara, sosyal role ve dilin etkisine verdikleri değer bakımından farklılıklar göstermektedir. J. Piaget'in "bilişsel yapılandırmacılık" ve L. S. Vygotsky'nin "sosyo kültürel yapılandırmacılık" yaklaşımları eğitim alanında kabul edilen yaklaşımlardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Güneş, 2016).

2.2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı kuramın öncüsü olan Piaget, bilginin, süreç içerisinde gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmakla, yapılandırmacılığın çağdaş olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2011).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; özümseme, uyma ve denge süreçlerini içerir;



Şekil 1. Piaget' e Göre Öğrenme Süreci (Koç, 2002: 21)

Bireyin sahip olduğu şema, onun öğreneceği yeni bilgiyi zihnine yerleştirmesine yardımcı olmaktadır. Gelecekteki öğrenmelere dayanak olacağı düşüncesinden hareketle, zihinde doğru şemaların oluşması diğer bir ifadeyle önceki öğrenmelerin doğru olarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bireyin önceki öğrenmelerinin ve deneyimlerinin yeni öğrenmeleri kolaylaştıracağını ve önceki bilgilerden bağımsız yeni öğrenmelerin olmayacağı ileri sürülmektedir (Eroğlu, 2016). Birey, yeni bir bilgiyle karşılaştığında var olan bilişsel şemaları kullanarak yeni öğrenmeye anlam kazandıracaktır. Bu anlam

kazandırma süreci, özümleme veya düzenleme şeklinde gerçekleşebilir (Karaşahin, 2012). Özümleme, bireyin, kendi bilişsel yapılarıyla çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan yani kendisinde var olan ön öğrenmeleriyle karşılaşılan yeni bir objeyi, olayı ve fikri içselleştirme sürecidir. Düzenleme ise yeni bir şema oluşturma, mevcut şemayı yeni durumlara, objelere ve olaylara göre yeniden şekillendirilmesidir (Senemoğlu, 1998). Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda karşılaştığı yeni bir durumda özümleme ile düzenleme etkinliği sonucunda denge ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bilişsel şemalarla çevreden sağlanan bilgi arasında zihinsel denge arama işlemidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Birey karşılaştığı yeni bir durum karşısında zihninde var olan şemalar içinde özümsemez ise denge bozulur ve bu durum istenmeyen bir durumdur. Organizma düzenli olarak kendini dengelemeye çalışmaktadır ve böylece bilişsel gelişim hızlanmaktadır. Birey çevreden aldığı uyarıcıları, mevcut yapılar içine yerleştirmeye çalışır. Bu uyarıcılar mevcut zihinsel yapıdan farklı olduğu zaman dengesizlik ortaya çıkar. Bu noktada bilgi ya kabul edilmeyecek ya da ussal yapılar yeniden düzenlenecektir (Yıldırım, 2011; Bozlar, 2016).

Piaget'in kuramının üç önemli sonucu bulunmaktadır. Bunlar (Özenç, 2009; Kilitçi, 2010):

- 1) Bireylerin gelişim evrelerinde nitelik önemlidir ve bu evrelerin özellikleri bilginin oluşumunu etkilemektedir.
- 2) Birey, yaşamın içinde yer alan nesnel gerçekliği bilişsel yapılar yoluyla kavramakta ve anlam oluşturmakta, tecrübeler ve çevreyle etkileşimiyle beraber ussal yapılar önemli bir görev üstlenmektedir.
- 3) Bilgi, özde ussal yapıların bir sonucu olduğu ve içsel sayıldığı için, bilginin nesnel gerçeklikle örtüşüp örtüşmediğini belirleme olanağı bulunmamaktadır. Çünkü gerçeklikle bireyler doğrudan değil, her defasında ussal şemaları aracılığıyla temas etmektedir. Bu sebeple insan zihninde gerçekliğin nasıl meydana geldiğini bilme imkânı bulunmamaktadır.

Piaget'in savunucusu olduğu bilişsel yapılandırıcılık yaklaşımına göre, öğrencinin nasıl öğrendiğiyle alakalı olarak kabul edilen genel görüşler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kilitçi, 2010):

- Çocukların gelişim süreçleri belli zaman aralıklarıyla gerçekleşmektedir. Çocuklar bu gelişim süreçlerini takip ederler fakat farklı yaşlarda da geçirebilirler.
- Ussal gelişimin üç merhalesi; sezgisel düşünme, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi öğreticiler için çok önemlidir.
- Düşünceler kelimelerle değil etkileşimlerin sonuçlarından artar.
- Öğrenenler bilgiyi pasif olarak alamazlar. Bilgi, bireylerin çevresiyle etkileşimiyle keşfedilmeli ve yapılandırılmalıdır.
- Öğrenciler en güzel öğrenmeyi ancak somut deneyimlere dayanarak gerçekleştirebilirler.

Piaget'ye göre, bilişsel gelişim, bireyin çevresiyle etkileşime girmesiyle birlikte düzenli olarak gelişerek ve değişerek etkinliklerimize yön veren şemalar ya da bilişsel yapılar yoluyla ilerlemektedir. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vb.) öğrenenlerin yaşantılarına mana katarlar ve onları düzenlerler (Yıldırım, 2011). Yani bilgi, öğrenen tarafından var olan eski bilgi ile yeni bilginin ilişki kurmasıyla etkin bir biçimde işlenerek yapılandırılır. Öğretmen bilgi aktaran değil öğrenciye yeni kaynaklar sunan, öğrencilerde bireysel yapıların oluşmasını sağlayacak olan rehber kişidir (Kaya, 2007).

Öğrenmeyi temelde bireysel bir gelişim olarak gören bilişsel yapılandırmacılık öğrencilerin önceki öğrenmelerinden ve yaşantılarından oluşan ussal bir yapıya sahip olduklarını savunmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı anlayışın öğretimde önemli gördüğü nokta ise öğrencilerin yeni karşılaştığı bilgi ve kavramları nasıl özümseyeceği ve önceki öğrenmeleriyle nasıl bütünleştireceğidir. Burada önemli olan öğretmenlerin, öğrencilerin zihninde eski öğrenmeleri ve yeni öğrenecekleri arasındaki tutarsızlıkları ve çatışmaları ortaya çıkarmanın öğrenme açısından önemli olduğudur. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, deneyimlerini artıracak ve zihin haritaları ile uygun bilişsel ağırları geliştirecek etkinlikler sağlanarak ve bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üreterek gerçekleştirilmektedir (Cırık, 2005; Özaydın Özkara, 2017).

2.2.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelini atan Lev Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasını, birey ve toplum arasındaki bağı, öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültür oluşturmaktadır (Senemoğlu, 1998; Arsal, 2012; Atila, 2012; Özaydın Özkara, 2017).

Sutherland (1992; aktaran: Koç ve Demirel, 2004)'a göre, Bilişsel gelişim bireyin çevresindekilerle etkileşimi sonucu oluşur. Vygotsky'e göre çocuğun "etkinliği" eğitimin merkezindedir ve öğretmen bu süreçte etkinliği desteklemelidir.

Lev Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevresinin öneminin büyük olduğunu ve öğrenmeye çevresindeki kişilerden ve onların sosyal yaşantılarından başladıklarını ifade etmektedir. Çocukların kazandıkları kavramların, düşüncelerin, olguların, yetenekleri ve davranışlarının sebebi etkileşim içerisinde oldukları çevreleridir. Bireyin etkileşim içerisinde bulunduğu çevre ve kültür ona sağlanan yeni öğrenmelerin türünü ve niteliğini önemli derecede etkiler. Diğer bir deyişle bilişsel gelişimin temeli, kişisel ruhsal gelişiminden önce, sosyo-kültürel etkileşimdir (Senemoğlu, 1998; Karadüz, 2010; Eroğlu, 2016; Özaydın Özkara, 2017).

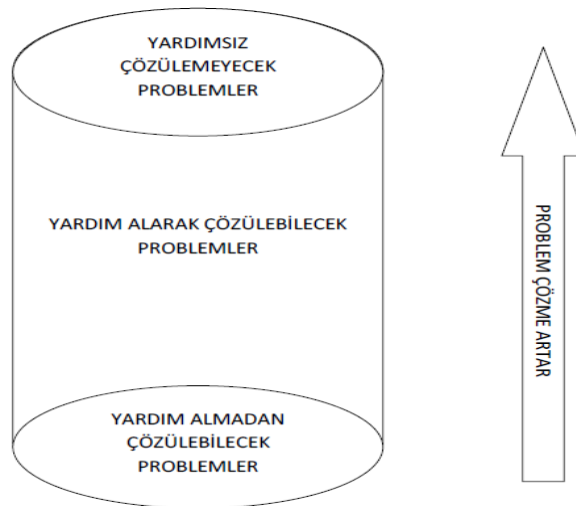
Vygotsky'e göre sosyal etkileşimin, bireyin öğrenmesinde önemli bir etken olduğunu ve bireylerin öğrenme potansiyellerinin çevresiyle etkileşimde oldukça ortaya çıktığını ifade etmektedir. Çevreyle etkileşimin en önemli aracı olan dil ile konuşur ve anlaşırız. Bu yüzden Vygotsky, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin önemini vurgulamıştır (Özden, 2010; Bulut, 2006; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Ocak ve Çınar, 2010; Bozlar, 2016; Metin, 2017).

Vygotsky yalnızca öğrenenin gelişimine odaklanmaz, bu gelişimin etkilendiği sosyo-kültürel ortamında önemli olduğunu söyler. Vygotsky, öğrenmenin bireylerin yalnız olarak yaptıkları bir eylem olmadığını, bireyin diğer insanlarla olan etkileşimi sonucunda bilginin aktarıldığını belirtmiştir. İnsan sosyal olarak oluşturulan bir nesnel gerçekliktir. Öğrenenlerin kullanmış olduğu kavramların, dilin, araç-gereçlerin ve kavramların geçmişe dayalı ve kendine ait bir özelliği vardır (Ergün ve Özsüer, 2006; Arslan, 2007; Eroğlu, 2016).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacılık anlayışında, öğrenme için, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi temel noktadır. Öğrenme süreci, işbirliği içerisinde olmayı gerektirir. Bu noktada öğretmen açıklayıcı, soru soran ve yanlış öğrenmeleri düzeltici rol oynar ve öğrencilerle birlikte çalışma yaparak onların açıklayıcı bir öğrenme içerisinde olması yönünde çalışır. Daha sonra ise, öğrenciler, problemi yalnız başına çözerken, daha önceki işbirliğini bağımsız olarak kullanır (Green ve Gredler, 2002; aktaran Kurtde Fidan, 2010).

Vygotsky'nin görüşleri yapılandırmacılık bağlamında şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) *Anlamlandırma*: Çocuğun yaşadığı toplum ve kültürel normlar bilgiyi anlamlandırmada etkilidir. Çocuğun diğer insanlarla etkileşimi sonucunda edindiği bilgileri içselleştirerek kendi bilişsel yapısı içerisinde, kendine özgü anlam yapıları oluşturulmuş olur (Yapıcı ve Yapıcı, 2010).
- 2) *Bilişsel Gelişim Araçları*: Bireylerin bilişsel gelişimlerini etkileyen çevresel faktörler vardır; bunlar kültür, dil ve bireyin çevresindeki önemli kişilerdir. Bireyin etrafında olan bu etkenlerin kalitesi ve kapasitesi, bireyin gelişimini biçimlendirir ve hızını etkiler (Özden, 2010).
- 3) *Yakınsal Gelişim Alanı*: Vygotsky'ye göre, yakınsal gelişim alanı bireyin tek başına problemlerle başa çıkma noktasında gelişim seviyesindeki ilerleme ile kendisinden daha tecrübeli bir büyüğünün yönlendirmesiyle veya işbirliği ile gerçekleştirilecek gelişim seviyesi arasındaki mesafedir. Bu kavram ile “etkili öğrenme öğrenenin bir eğitimciden, bilirkişiden veya kendisinden daha becerikli bir yaşıtından destek alması halinde gerçekleşir.” düşüncesini öne sürmüştür (Yıldırım, 2011).



Şekil 2. Yakınsal Gelişim Alanı (Özden, 2010: 61)

Yakınsal Gelişim Alanı (YGA), Vygotsky'nin çocukların düşünmesinde yetişkinlerin önemli bir role sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu YGA ile somutlaşmaktadır. Vygotsky bireyin öğrenmeyi kendisine çizilmiş bir rol ya da rota üzerinde sağlayamayacağını buna karşın sosyal olarak oluşturabileceğini

savunmaktadır. YGA öğrenimin olduğu yer ya da alan olarak kabul edilmektedir. YGA, çocukların öğrenmeye hazır olmasını bilişsel yapıdan daha çok yeni öğrenme ile ilgili ön öğrenmelerinin açığa çıkarılmasının önemli olduğunu vurgulayarak ortaya koymaktadır. Öğretmen ve akran dayanışması çocuğa YGA içinde bilgilendirme sağlayarak zihinsel gelişimine destek sağlamaktadır (Yurdakul, 2004b; Kızılabdullah, 2008).

Özden (2010), sosyal yapılandırmacıların Vygotsky'nin kuramına dayanarak aşağıdaki görüşleri savunduğunu belirtir:

- Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkileşimdir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olan bir rol oynar.
- Öğrenenlerin birlikte etkinlik yapmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenenler öğrendikleri yeni bilgileri akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak ve tartışarak içselleştirirler.

Vygotsky'ye göre; öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin en önemli görevi, çocuğu sürekli gözetim altında tutmayı gittikçe azaltarak bireyin öz denetimini desteklemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir. Yetişkinler günlük yaşantı içerisinde çocukların düşünme ve problem çözme çabalarını kontrol altında tutmaya çalışırlar. Fakat bu kontrol, çocuğun bilgiyi içselleştirmesini engellememeli, çocuklar problem çözer ve kendi düşüncelerini rahatça ifade edebilecek şekle getirilmelidirler. Ebeveynlerin, öğrenenlerin bilgiyi özümseyebilmeleri için iki noktayı iyi bilmeleri gerekmektedir. Bunlardan ilki, öğreneni her hangi bir büyüğünden destek almadan, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir büyüğünün desteğiyle öğrenme etkinliklerinde gösterebileceği potansiyel gelişim seviyelerini tespit etmektir (Senemoğlu, 1998).

Öğrenciler bilgilerini kendi sosyal çevrelerindeki gelişmeler üzerine inşa ederler. Sosyal çevre, çocukların öğrenmesi ve anlaması için bir araçtır ancak sosyal çevrenin kendine özgü kuralları ve normları vardır. Bireyler, eğitim ortamında öğrenim tecrübeleri veya formal olmayan yollarla, yaşadığı çevrenin kabul ettiği davranışları öğrenir; yaşadığı çevredeki davranışlarını da bu kurallara göre düzenler. Bu durumda; öğrenenler, öğrenme süresince aktif birer katılımcı olarak öğrenme ortamına katılmalı ve deneyimler elde etmelidirler. Öğretmenler de, öğrencilerin rollerini katılımcı bir şekilde yerine

getirebilmeleri için gerekli öğrenme ortamı oluşturmalarıdır (Jaramillo, 1996; aktaran, Kurtde Fidan, 2010).

2.2.3.3. Radikal Yapılandırıcılık (Oluşturmacılık)

Ernst Von Glasersfeld (1989), süregelen klasik bilgi akımından farklı olarak Khun'un ortaya çıkardığı fikirlerin Vico'nun düşüncelerine dayandığı ve Vico'nun düşüncelerinin daha sonra Piaget tarafından geliştirildiğini ifade etmiştir. Von Glasersfeld, Vico ve Piaget tarafından ortaya konan bilişsel yapılandırıcı anlayıştan oldukça etkilenmiştir. Radikal yapılandırıcılık, klasik anlayışları irdeleyen ve bilgi, gerçeklik, bilginin ne şekilde ve nasıl elde edildiğine dair felsefi görüşler ortaya koyan yaklaşımdır ve yapılandırıcılığa farklı bir yönden bakılmasını sağlamıştır (Cırık, 2005).

Radikal yapılandırıcılık, bilginin bireyler tarafından pasif olarak toplanmadığını ve öğrenen tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşünü savunmaktadır. Biliş, bireyler tarafından bilginin edinilme sürecinde, bireyin davranışlarını çevreye uyumlu hale getiren bir adaptasyon sürecidir ve bireyin yaşanmışlıklarını düzenleyerek, anlam oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bilme, hem biyolojik ve sosyal hem de dile ve kültüre dayalı gerçekleşmektedir. Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan tecrübeler, dile ve herkes tarafından kabul görmüş anlamlara dayanmaktadır. Bireyler bilgiyi zihinlerinde oluştururlarken durağan değil aktiflerdir. Öğrenenlerin zihinlerinde oluşturdukları anlamın çevreleriyle uyumu beklenemez. Öğrenenlerin kendi deneyimleriyle çevresinde karşılaştıkları uyum göstermeyebilir çünkü tek doğru veya gerçeklik yoktur (Arslan, 2007; Ocak ve Çınar, 2010; Bozlar, 2016).

Von Glasersfeld (1995; aktaran: Yıldırım, 2011; Kanlı, 2009), radikal yapılandırıcı yaklaşımın iki temel ilkeye dayandığını belirtmektedir. Bu ilkeler:

- Bireyler bilgiyi iletişim ya da duyuları ile pasif kalarak kavramazlar. Bireyler bilgiyi yapılandırırken aktif olarak rol alırlar.
- Biliş, uyum sağlama özelliği taşır. Biliş, deneysel dünyadaki konuların organizasyonunu sağlar; ontolojik, nesnel bir gerçeği meydana çıkarmaz.

Radikal yapılandırıcılık, bilişin dışında bağımsız bir dünya ya da gerçekliğin bulunmadığını savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere ne düşüneceklerini söylemekten ziyade öğrencilerin fikirlerini yapılandırmalarına ya da gruplandırmalarına yardımcı olma

anlamına gelmektedir. Radikal yapılandırmacılık, anlamlı bilişsel yapıları oluşturmada gerekli görülmele beraber kesin bilginin elde edilemeyeceğini, bilgiyi, bireyin kendisinin geliştirebileceğini ön planda tutmaktadır (Yurdakul, 2004b; Metin, 2017).

Von Glasersfeld'e göre gerçek, bir varsayım ya da varsayımsal çıkarımdır ve gerçekliğin paylaşımı bulunmamaktadır. Bilgi yaşantılarımıza veya toplumsal kabullere göre gerçekleşir. Bireyler, asla aynı deneyimleri yaşayamazlar ve bilgiyi aynı seviyede anlamlandıramazlar. Bu noktada gerçeklik hakkında net olarak bir yargıya varmak mümkün değildir (Bulut, 2006; Eroğlu, 2016). Glasersfeld'e göre öğrenme, bireylerin yaşanmışlıklarının kabul edilebilir yorumlara etkin bir biçimde uyması sürecidir. Bu yaklaşıma göre öğrenmede amaç tek bir cevabı aramak değil, deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamaktır (Sündüs Balcı, 2007).

Radikal yapılandırmacı yaklaşımda bilgi öznelir. Var olan dışsal gerçeklikler bireyler tarafından bilinemez. Bireyler tarafından bilginin oluşturulma süreci deneyimle oluşmaktadır. Deneyim, bireyin etrafında meydana gelen olaylarla etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Dilin bu etkileşimde önem bir yeri vardır. Öğrenenler etkileşim yoluyla dili öğrenseler de bu durum tam olarak anlamların paylaşıldığını ifade etmemektedir (Tezci, 2002).

Sonuç olarak, radikal yapılandırmacı kuramın bilgiye ve bilginin kazanılması sürecine bakıldığında; bilgiyi yapılandırmanın bireysel bir etkinlik olduğu, öğrenenlerin deneyimlerinin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak bazı anlamlar çıkardığı ve bu anlamların öğrenenler tarafından farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrenenler tarafından algılanan bu anlamlar birbiriyle ve dış dünya ile aynı olmak zorunda olmamakla beraber, hepsinin değerli olduğu: bilginin yaşanılan çevrenin doğrularını yansıtmak zorunda olmadığı, bu noktada önemli olanın bilginin öğrenen tarafından hayatına uygulanabilirliğidir. Bilginin bireyin hayatına uygulanabilirliği için ön öğrenmeleri, diğer bilişsel faktörler, çevresi ve bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının bütünü gibi sınırlılıkları aşması gerekir (Cırık, 2005).

2.2.3.4. Etkileşimci Yapılandırmacılık

Bruner'in, Piaget'den etkilenecek geliştirdiği kurama göre öğrenme; bireylerin ilk kez karşılaştıkları kavramları ön öğrenmelerine dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci, yeni öğrenilecek bilgiyi kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek

amacıyla seçer, tahminler yapar ve kararlar alır. Öğrencilere anlamlar sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunan ve sunulan bilgilerin sınırlarını aşmasına imkan veren bilişsel yapılardır (Arslan, 2007).

Bruner'in etkileşimsel yapılandırmacılığı, ussal yapının düzenlenmesi anlayışıyla beraber, son senelerde hızla gelişmiş ve "üst düzey öğrenme, üst düzey anlama, üst düzey düşünme, üst düzey dil, üst düzey sorgulama, üst düzey değerlendirme" gibi birçok yeni kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Güneş, 2007; Akarsu Bakır, 2010).

Bruner'in teorisini şekillendiren ilkelere baktığımızda (Arslan, 2007),

- Eğitim, öğrenmeye açık ve hevesli olan öğrenenleri destekleyecek öğrenme ortamları sağlamalıdır.
- Eğitim, öğrenenin rahatlıkla algılayabileceği şekilde yapılandırılmalıdır.
- Eğitim, öğrenilen bilginin farklı durumlarda kullanılmasını sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

2.2.4.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen

Yapılandırmacı öğretmen; yapılandırmacılığın ne olduğunu ve nasıl işlediğini bilen, öğrenenlerin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel özelliklerini iyi analiz eden kişidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Öğretmenlerin yetişme tarzından dolayı yapılandırmacı bir öğretmene dönüşmeleri zor olabilir. Bu durum, köklü bir paradigma değişimi ve kanıksanmış birçok uygulamayı bilerek ve isteyerek bırakarak yeni olanları özümsemeyi gerektirir. Öğretmenler yapılandırmacı kuram stratejilerini uygulamaya başladıklarında öğrenenler bireysel öğrenme süreçlerinde daha cesaretle sorumluluk üstlenecekler ve bireysel öğrenme çalışmalarını yöneterek üst düzey düşünme becerilerini geliştireceklerdir (Özden, 2010).

Yapılandırmacı kuramın okullarda hayata geçmesiyle beraber eğitimcinin öğretme, öğretim ve sınıf içi rollerinde önemli değişimler olmuştur. Brooks ve Brooks, (1999; aktaran: Yıldırım, 2011)'a göre, yapılandırmacı kuramda öğretmenlerin öğrenenlere uygun etkinlikler hazırlama, bireylerin hem kendisiyle hem de arkadaşlarıyla iletişimini artıracak, işbirliğini sağlayacak, öğrencilerin fikir ve sorularını açıkça söyleyebilecekleri sınıf ortamı hazırlama gibi rolleri vardır. Öğretmen bilgileri aktaran, sunan ve sınıfın tek hâkimi

değildir. Yapılandırmacı kurama göre eğitmen; fikri açık, ilerici, kendini geliştirebilen, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurabilen ve mesleki olarak çok iyi olmanın yanında bilgiyi aktaran olmaktan ziyade öğrenme etkinliklerini sağlayacak olan rehber kişi ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır. Bireylerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, yaptıkları yanlışlıkları görmelerine, ön öğrenmelerini kullanarak yeni öğreneceklerini işlemelerine, çevresiyle ve bilgi kaynaklarıyla iletişimde bulunmasına destek olan kişidir. Eğitmenlerin birçok konuda bilgi sahibi olması ve kendi gelişimini devam ettirmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamında çağın gereklerini iyi bilen kişiler olmalıdırlar (Kaya, 2007; Akpınar, 2010; Çın, 2013; Eskici ve Özen, 2013; Selek, 2013; Kerimgil Çelik ve Gürol, 2015; Ünlü ve Erbaş, 2017; Ocak ve Didin, 2018).

Yapılandırmacı öğretmenin rolünü tanımlayacak olursak, öğretmen sınıfta öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturan kişidir. (Kurtde Fidan, 2015). Bu sınıfın ilkesi, öğrenmeyi keşfetmek ve bilgiyi yeniden inşa etmek üzeredir. Böylece öğrenenler karşılaştıkları yeni bilgileri zihinsel süzgeçlerinden geçirecekler ve kendi algı, düşünce, duygu ve inançları doğrultusunda yeniden inşa edeceklerdir (Jensen, 1998). Böylece öğrencilerin kavramı doğru yapılandırmalarının sonucu olarak öğretmenler üst düzey öğretim uygulamalarını gerçekleştirmiş olurlar (Roustae, Abdul Kadir ve Asimiran, 2014).

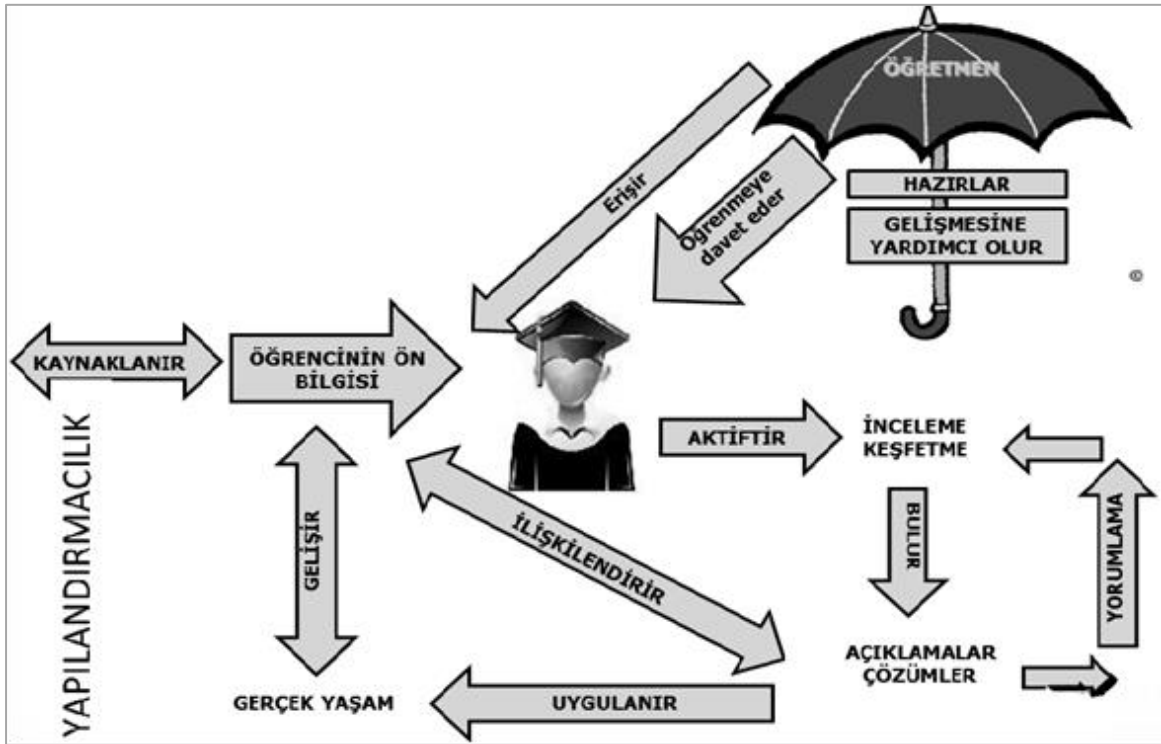
Yapılandırmacı öğretmenin; öğrencilerin neyin, nasıl, niçin ve ne zaman öğreneceğinin tasarımını yapabilecek mesleki yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Buna öğretim mühendisliği denebilir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin ne kadar öğrendiği ile ilgilenmez. Çünkü öğrencilerin bir birinden farklı öğrenme yeterliliklerine sahip olduğunu bilir ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilenir. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerine öğrenme stratejilerine uygun öğrenme tasarımı hazırladığında, öğrencilerinin neyi ne kadar öğreneceğinin yolunu da biçimlendirmiş olurlar. Yapılandırmacı öğretmen entelektüel birikime sahip olmalı ve araştırmaya meraklı, ilgi alanları geniş ve yaratıcılığı destekleyen olmalıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Von Glasersfeld'e göre bir yapılandırmacı öğretmen, öğretim yöntemlerini öğrencilere kendi bilgilerini oluşturma fırsatı verecek şekilde kullanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerle nasıl farklı davranmaları gerektiğini düşünürler. Böyle yapılandırmacı bir sınıfta, öğretmen öğrencilerin çalışmalarını ve görüşlerini test etmek yerine gözlemleyerek değerlendirir (Roustae, Abdul Kadir and Asimiran, 2014).

Altun ve Büyükduman (2007); Özden (2010) ve Boğar (2010) ise yapılandırmacı öğretmen rollerini şöyle tanımlamaktadırlar;

- 1) Öğrencileri farklı ve girişken olmaya özendirir.
- 2) Öğrenenlerin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerinin seçilmesinde ve dersin içeriğini değiştirmesine olanak sağlar.
- 3) Öğrencilerin kendi bakış açısını oluşturmalarına izin verir.
- 4) Açık uçlu sorularla öğrenenlerin düşünmeye, sorgulamalarını destekleyerek, soru sorma yetilerinin gelişmesini sağlar.
- 5) Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmek için fırsat verir.
- 6) Öğrencilerin görüşlerindeki tutarsızlıkları yine kendilerinin görmesine sağlayacak olanakları sunar.
- 7) Öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamaları için yeteri kadar süre tanır.
- 8) Öğrencilerin öğrendiklerini aktarabilmesi için rahat bir ortam hazırlar ve çevresiyle benzerlikler kurmaları için fırsat sunar.
- 9) Öğrencilerin meraklarını devamlı canlı tutar.
- 10) Öğrenenlerin düşünce güçlerini geliştirerek farklı yaklaşımlarda bulunabilmeleri için farklı ve alternatif görüşler sunar, böylece ortaya çıkacak olan farklılıklardan keyif almalarını sağlar.
- 11) Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri anlamlandırmasında rehberlik görevi yapar.
- 12) Öğrencinin düşünmeyi öğrenmesini ve nasıl öğrendiğini öğretir.
- 13) Olayları yorumlarken yaşamın gerçekleriyle örtüştürerek anlamasına yardımcı olur.
- 14) Öğrenmeyi salt bilgi vererek değil, gerçek hayattan örneklerle yapar.
- 15) Öğrencilerin yapabileceği hataları fırsat bilerek hatalarını kendilerinin bulması için fırsatlar verir.

Yapılandırmacı kuramda öğretmenler, öğrencilerinin hipotez kurmalarını, tahminlerde bulunmalarını, sorular sormalarını, araştırmalarını, çeşitli materyallerle

çalışma yapmalarını, hayal kurup keşfetmelerini destekler. Bu yaklaşımda öğretmen düz anlatım yapan değil öğrenciyi aktifleştiren, açık uçlu sorular sorulabileceği, rol oynama ve iş birliğine dayalı grup çalışmalarının yapılabileceği öğrenme ortamları hazırlar. Öğretmenler, öğrencilerin dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmak için öğrencilerin kavramlar üzerinde düşüncelerini sağlamalıdır (Kurtdeğede Fidan, 2010).



Şekil 3. Yapılandırmacılık Şemsiyesi (Kilitçi, 2010: 40)

Sonuç olarak; öğretmenin rollerine bakacak olursak öğrenenin bireysel gelişimini sağlayan, rehberlik eden, motive eden, farklı etkinlikler ortaya koyan ve uygulayan, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendiren olarak ifade edilebilir (MEB, 2009; Bayrak, 2016).

2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenci

Yapılandırmacı kuramda öğrenme; bireyin önceki yaşantısı, öğrenme şekli, bakış açısı, becerileri, motivasyonu, tutumu ve deneyimlerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Bu bağlamda öğrenciler, öğrenme-öğretme etkinlikleri sürecinde pasif bir durumda değil, sürecin aktif bir ögesidir (Aksoy, 2014).

Öğrenenler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının ana figürüdür. Öğrenenin ana figür olmasındaki en önemli neden kendi bilişsel süreçleri doğrultusunda çevresiyle ve öğretmeniyle gerçekleştireceği etkileşim sonucunda öğrenmenin ortaya çıkacak olmasıdır. Öğrenciler yapılandırmacı felsefenin savunduğu haliyle bilginin pasif alıcısı değil, aktif alıcısıdır. Bu felsefe de öğrenme ortamlarının merkezinde yer alması öğrencilere klasik öğretim ortamlarından çok daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Öğrenciler yapılandırmacı öğretim ortamında daha çok görevler üstlenmeli ve öğrenmeye yönelik daha çok çaba harcamalıdır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik bu çabası ve etkileşim grup diyalogları, toplantılar, bilgi paylaşımı ve problem çözme yolları ile desteklenmelidir (Çuhadar, 2008; Kaya, Küçükali ve Ada, 2010; Aygören ve Saracaloğlu, 2015; Yılmaz, 2016).

Öğrenen, öğrenme etkinliği içerisinde etkili olabilmek için yapıcı ve tenkite yönelik sorular sorar, tartışmalarda yer alır, fikirlerini savunur, hipotez kurar, yaşlılarıyla ve öğretmeniyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen öğrenmeyi kendisine aktarıldığı biçimde değil, zihninde yapılandığı şekliyle öğrenirler. Yapılandırmacı kuramda öğrenen; araştıran, sorgulayan, girişimci ve sabırlı gibi kişisel özellikler sergilemelidirler (Şentürk, 2009; Çalışkan, 2015). Öğrenciler bilgiyi araştırıp keşfederek, çevreyle etkileşim kurarak, içerik ile süreci yapılandırarak ve yeni öğrenmelerini hayatlarında uygulayarak öğrenmeyi gerçekleştirirler (Baytok, 2007).

Bu yaklaşımda öğrenen, fikirleri tartışır, eleştirel sorular sorar ve bu duruma bağlı olarak arkadaşlarının da gelişimine katkıda bulunur. Bireyler, araştırma yapıp keşfederek, yorumlayarak ve çevreyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırır. Yapılandırmacı öğretimde kendi üstüne düşen görevleri yerine getiren öğrenenlerin girişimci olan, etkili iletişim kurarak kendini ifade edebilen, eleştirel gözle bakabilen, plan yapabilen ve öğrendiklerini kendi hayatına uygulayabilen olmaları beklenir (Albayrak, 2012; Çın, 2013).

Bencze (2004; aktaran: Cırık, 2005)'e göre öğrenen özellikleri:

- Öğrenenler, düşüncelere sahiptir.
- Öğrenenlerin, düşünceleri, sık sık öğretmenlerin düşünceleriyle çelişir.
- Öğrenenler, kendi düşüncelerinden hoşlanır.

- Öğrenenler, ne görmek istiyorlarsa onu görürler.
- Öğrenenler, genelde ne bildiklerinin farkında değildirler.
- Öğrenenler, birincil deneyimlere ihtiyaç duyarlar.
- Öğrenenler, diğer insanlara ihtiyaç duyarlar.
- Öğrenenler, nasıl öğreneceklerini bilme ihtiyacı duyarlar (aktaran: Cırık, 2005).

Bednar vd. (1992; aktaran: Koç, 2002)'ne göre, öğrenenlerin gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkabilmesi için, karmaşık bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır. Bireylerin öğrenecekleri kavramların basitleştirilmesi ise daha sonra karşılaşılabilecekleri problemleri çözmede zorlanmalarına neden olacaktır. Öğrenenler, karmaşık problemleri anlayıp, uygun stratejileri kullanarak, karmaşık durumların üstesinden gelebilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci rolleri şöyle ifade edilebilir:

İşbirlikli öğrenme: Öğrenen bireylerin iş birlikçi öğrenme ile araştırdıkları kavramları grup içerisinde tartışarak, doğru bilgiye ulaşmak için çaba harcarlar.

Kendi öğrenmesinden sorumlu: Öğrenciler yapılandırmacı yaklaşımda öğrendiklerinden sorumludur.

Araştırmacı: Öğrenenler karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm ararken, önceki bilgilerinden ziyade araştırmaları neticesinde elde ettiği bilgilerden faydalanmalıdır.

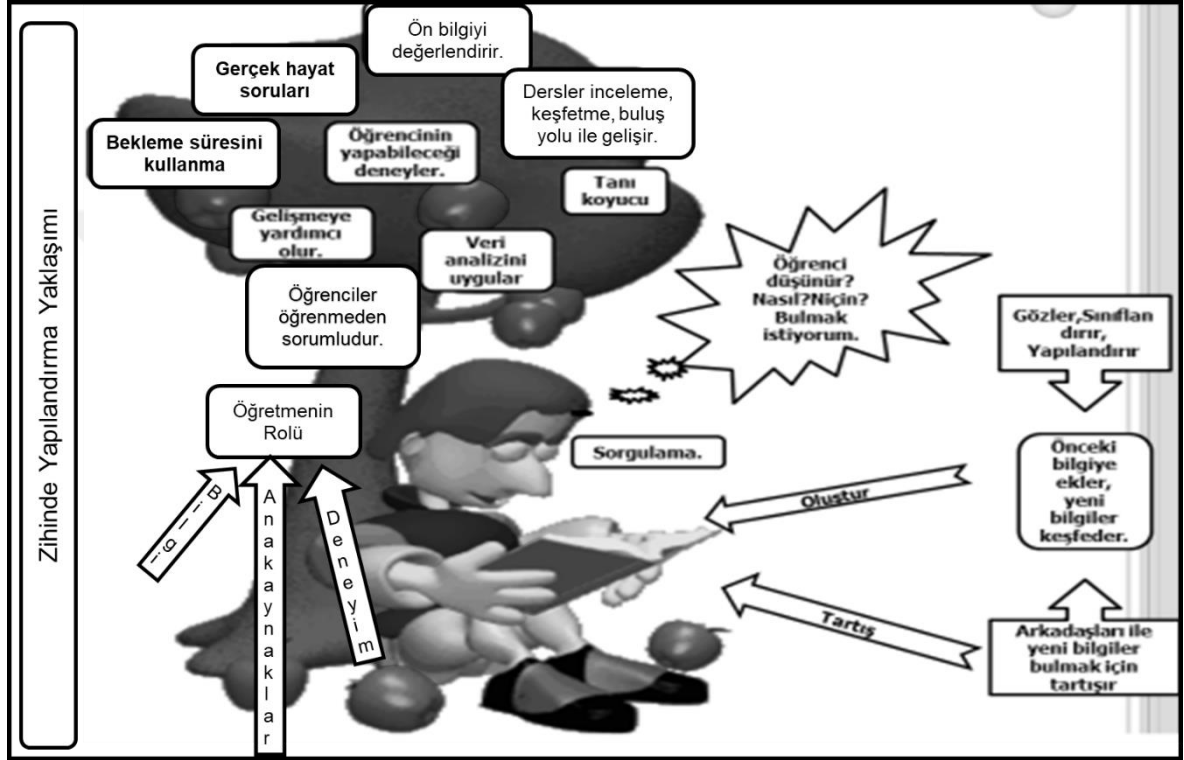
Problem çözücü: Öğrenenler bilgileri öğretmenlerden veya yazılı kaynaklardan hazır şekilde almamalıdır.

Teknoloji kullanıcısı: Öğrenenler yalnızca yazılı kaynakları kullanarak bilgiye ulaşmamalı, teknolojik imkânları da kullanarak bilgiye ulaşmalıdır.

Yaşam boyu öğrenen bireyler: Yapılandırmacı dersliklerde öğrenenler, bilgiyi yalnızca okulda öğrenmeyeceklerdir. Çünkü bu dersliklerde öğrenenlerin bilgiye nasıl ve nereden ulaşacaklarını öğreneceklerdir. Bu durumda öğrenciler sadece okulda öğrenmekle kalmayacak, öğrenmeye okul dışında da devam edeceklerdir (Yıldırım, 2011).

Sonuç olarak yapılandırmacı anlayışla beraber, öğrenme ilkeleri ve öğrenme etkinliklerinde öğrenenlerin rolü, klasik eğitim anlayışına göre değişikliğe uğramıştır.

Özellikle davranışçı kuramın tersine öğrenenler bilgiyi pasif bir biçimde depolayan ve biçimlendirilen bir rolden bütünüyle sıyrılmıştır. Bu anlayışla beraber öğrenenler, bağımsız olarak düşünebilen ve kendi öz denetimini yapabilen, bilişsel farkındalığa sahip olan ve neyi bilip bilmediğini ayırt edebilme sorumluluğunda olan, ilgiyi keşfetmesini bilen, öğrenmeyi öğrenen, görev almaktan kaçınmayan, paylaşan bir rolle karşımıza çıkmaktadır (Albayrak, 2012).



Şekil 4. Yapılandırmacılık Ağacı (Yıldırım, 2011: 43)

2.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı, bireylerin kaynaklardan faydalanarak kendi dışında kalan kavramlara, olaylara ve problemlere mantıklı çözümler oluşturma yeri olarak adlandırılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ise öğrenenlerin rehberlik edilen öğrenme hedefleri ve problem çözme çalışmalarında farklı araç-gereçler ve bilgi kaynakları kullanarak, sınıf içerisinde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde birbirlerini destekleyerek öğrenmelerini yapılandırdıkları ortam olarak ifade edilmektedir (Sağlıker, 2009; Çın, 2013; Aslan ve Aybek, 2018).

Yapılandırmacı eğitim programının uygulamaya yansımaları, öğretim ortamına bağlıdır. Yapılan tüm öğretim tasarılarının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu noktada en önemli sorumluluğu, eğitim ortamını, kurama uygun olarak düzenlemesi ve

yürütmesidir. Öğrenme ortamı, öğrenenleri öğrenmeye özendirerek bir şekilde hazırlanmalı ve öğrenenlerde yararlı olma veya başka bir olumlu duygu yaratma şeklinde olmalıdır. Etkili öğretim, öğrenenin eğitsel kaynakları kullanarak öğrenme isteğini teşvik etmesi, devam ettirmesi ve en uygun öğrenme şartlarını oluşturulmasını gerektirir. Bu noktada eğitimciler öğrenme ortamlarını düzenleyen ve öğrenmeyi basitleştiren bir role girmektedirler (Yıldırım, 2017).

Jonassen'e göre (1994; aktaran: Kilitçi, 2010), yapılandırmacı eğitim ortamının sekiz özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Yapılandırmacı eğitim ortamı gerçek durumlara uygun öğrenme ortamları sunar.
- 2) Sunulan öğrenme ortamları basitleştirilmeden gerçek dünyayı temsil edecek şekilde sunar.
- 3) Yapılandırmacı eğitim ortamları bilginin kopyalanarak dağılımına değil, bilgi oluşturmaya odaklıdır.
- 4) Yapılandırmacı eğitim ortamları soyut öğretim değil, anlamlı gerçek çalışmaların yapılması gerekliliğine vurgu yapar.
- 5) Yapılandırmacı eğitim ortamları formal programlara değil hayata özgü düzenlemelere ya da duruma yönelik öğrenmeye önem verir.
- 6) Yapılandırmacı eğitim ortamı deneyim üzerinde dikkatli düşünmeyi teşvik eder.
- 7) Yapılandırmacı eğitim ortamı içerik odaklı bilgi oluşturmaya olanak sağlar.
- 8) Yapılandırmacı eğitim ortamı öğrenenler arası yarışı değil sosyal etkileşimlerle işbirlikli öğrenmeyi destekler (aktaran, Kilitçi, 2010).

Yapılandırmacı anlayışla öğretim yapılan sınıflarda, öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek, onları derse hazırlayabilecek ve öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacak materyallerin, ders araç ve gereçlerinin yoğun bir şekilde kullanılması gerekir. Sınıf ortamları fiziksel ve sosyal yönden, öğrenenlerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı, üst düzey düşünme becerilerinin desteklendiği, bireysel ve grup çalışmalarını destekleyici, öğrencinin kendini ifade etmesini ve değerlendirmesini sağlayıcı olduğu sürece öğrenme daha iyi gerçekleşecektir (Kurtde Fidan, 2010; Aygören ve Saracaloğlu, 2015).

Yapıcı'ya (2007) göre yapılandırmacı sınıf;

- 1) Yapılandırmacı sınıf teknolojiye uygun düzenlenmelidir. Yapılandırmacı sınıflar bilginin üretilmesi için dünyaya yönelik olmalıdır. Bu durum çoklu öğrenme tasarımlarıyla mümkün olabilir. Ayrıca sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknolojiyle dizayn edilmelidir.
- 2) Yapılandırmacı sınıflarda tüm branşlara uygun materyaller ve teknik donanımla donatılmalıdır. Sınıflar branş branş ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, sosyal bilgiler sınıfı, müzik sınıfı gibi.
- 3) Sınıflar öğrenenlerin tüm etkinlikleri rahatça yapabilecekleri standartlarda oluşturulmalıdır. Öğrencilere yük olan çanta ve ödev terk edilmelidir.
- 4) Tüm öğrenenlere kendi kullanacakları masa, dolap ve imkân varsa masa üstü bilgisayar bulunmalıdır (ileriye dönük planlama yapılmalıdır).
- 5) Yapılandırmacı sınıflar mümkün olduğunca heterojen oluşturulmalıdır. Bu durum farklı görüşleri bulunan öğrencilerin bilgiyi üretirken çatışma yaşamalarına imkân verecektir.
- 6) Yapılandırmacı sınıflar ergonomik olmalı, etkinliğe göre gerekirse kolayca taşınıp eklenebilecek şekilde tasarlanmalıdır.
- 7) Yapılandırmacı sınıf öğrenenlerde aidiyet duygusunu oluşturacak şekilde dizayn edilmelidir. Sınıflar seviyelerine uygun poster, resim ve afişlerle donatılmalıdır.
- 8) Öğrenmenin merkezine öğrenenlerin yerleştirebilmeleri için ve öğretmenlerin öğrenenleri rahatça gelişimlerini takip edebilmeleri için sınıf mevcutları 20 olmalıdır.
- 9) Yapılandırmacı sınıflar en az 2 bölümden oluşmalıdır. Bölümlerin birinde genel anlamda ders yapılırken diğerinde ise etkinliklerin rahatça yapılabileceği araç-gereçlerin yer aldığı bölüm olmalıdır.
- 10) Yapılandırmacı sınıflar tasarlanırken bir bölümünde de öğretmenlerin ofis gibi kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.

- 11) Yapılandırmacı sınıflar, bireyin herhangi bir nedenle okula gelemediği durumlarda eğitiminin devam etmesini sağlayacak uzaktan öğretim teknolojisiyle desteklenmelidir.

Yapılandırmacı kuramda sınıf ortamı, öğrenmeye uygun düzenlenerek öğrenenlerin motivasyonunu ve konuya ilgisini çekecek şekilde olmalıdır ve bu düzenlemenin kararını öğretmenle birlikte öğrenciler yapmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenmenin öğrenenlerin aktif katılımıyla sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, çevreleriyle etkileşimlerini artıracak çalışmalara (örnek olay, beyin fırtınası, güdümlü tartışma, eğitsel oyun vb. gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı) dayalı öğrenmeyi temel aldığı, düşünme ve zihinsel süreçlerin yapıldığı, problemleri çözme ve öğrenme yetilerinin gerçekleştiği bir yerdir. Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmaları, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede öğrenenler geçmiş öğrenmelerini karşılaştırma, hatalarını düzenleme ve eski öğrenmelerinin yerine yenilerini yapılandırma imkânı elde ederler (Evrekli, İnel, Balım, Kesercioğlu, 2009; Kaya, Küçükali ve Ada, 2010; Yıldırım, 2011; Eskici, 2017; Bağcı Ayrancı, 2018).

Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Saban, 2005: 178)

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Eğitim programı, temel yetilerin kazanılmasına yöneliktir ve tümevarım yöntemiyle işlenir.	Eğitim programı, kavramların öğrenilmesine yöneliktir ve tümdengelim yöntemi kullanılır.
Önceden belirlenmiş programın amaçlarına sıkı sıkıya bağlılık gereklidir.	Öğretim süreci öğrencilere yönelik olup, onların istekleri doğrultusunda program esneklik gösterebilir.
Eğitim programındaki etkinlikler çoğunlukla ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına dayalıdır.
Öğretmenler, öğrencileri bilgileri aktaracağı boş bir levha olarak görürler.	Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, ön öğrenmeleriyle ve çevreleriyle etkileşimi olan bireyler olarak kabul ederler.
Öğretmenler, bilgiyi aktaran konumdadır ve tek bilgi kaynağı olarak görülürler.	Öğretmenler öğrencileriyle birlikte öğrenme sürecine katılarak karşılıklı etkileşime girerler.
Öğretmenler öğrencinin başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için net cevaplar beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin, herhangi bir konu hakkında düşüncelerini öğrenmek için çaba sarf ederler.
Öğrencilerin değerlendirmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak ele alınır ve çoğunlukla sınavlarla yapılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir ve öğretmenin öğrencileri çalışma sırasında gözlemlemesi sonucunda ve yeni değerlendirme yöntemleriyle gerçekleşir.
Öğrenciler sınıf ortamında genelde bireysel çalışma yaparlar.	Öğrenciler sınıf ortamında genellikle gruplar halinde çalışırlar.

Yapılandırmacı sınıfta geleneksel sınıfın aksine öğrenciler bilgiyi düzenler ve öğrenmeyi keşfederler. Yapılandırmacı anlayışta öğretmenler bilginin derinliğine odaklanmalı ve öğrenciler bilgiyi zihinlerinde inşa ederlerken rehber rolü üstlenmelidirler (Iran-Nejad, 1995; Eskici, 2017).

Yapılandırmacı anlayışta bilginin öğrenciye direk aktarılmayacağını, öğrenenin zihninde oluşturulması gerektiğini, anlatım ya da ezbere yönelik değil, bölüm bölüm oluşturulması gerektiğini, bilginin yapılandırılmasında öğrenenin çabasının gerektiği, öğrenenlerin problem çözme etkinlikleri ve öğrenme hedefleri çerçevesinde çeşitli araç ve bilgi kaynaklarını kullanarak birbirlerini destekledikleri ve birlikte çalıştıkları fakat daha sonrası süreçte öğretmenin rehberliği ve akran etkileşiminin gerektiğini, öğrenmenin birey için anlam teşkil etmesi gerektiğini, bilginin öğrenilmesi ve eğitim bütününe yönelik pozitif davranışlar geliştirecek ve başarıyı artıracak, kendi öz denetimini sağlayacak davranış geliştirdiğini vurgular (Kilitçi, 2010; Ünal ve Çakır, 2016; Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018).

2.2.7.Yapılandırmacı Yaklaşımda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yöntem; belli araçları ve teknikleri kullanarak, öğretim için gerekli olan etkinliklerin bir plan dâhilinde düzenlenmesi ve yürütülmesi esasına dayanır. Böylece öğretim yöntemleri, eğitim programının diğer öğeleriyle bir bütünlük oluşturarak anlam ve işlevsellik kazanır (Aksoy, 2014).

Yapılandırmacı sınıflarda en önemli amaç, öğrenenlerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktır. Bu noktada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için bu süreçte aktif olmaları gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için eğitimciler öğrenci merkezli ve çeşitli öğretim yöntemlerini uygulamalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamlarında öğretim etkinlikleri, öğrencilerin fiziksel olarak (yaparak/yaşayarak) ve zihinsel olarak (düşünerek) aktif rol oynamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel olarak sürece aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenenlerin üst düzey düşünme becerileri geliştirmeye yönelik ve yapılandırmacı anlayışa dayalı, merkezinde öğrencinin olduğu ve öğretmenin ise öğrenme etkinliklerini planlayıp bu etkinliklerde öğrencilere rehberlik yaptığı çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır:

- Anlatma (Takrir), Buluş Yoluyla Öğretim, Araştırma Yoluyla Öğretim, Bilimsel Problem Çözme, İşbirliği ile Öğretim Yöntemi
- Tartışma Yöntemi, Gösteri (Demonstrasyon), Soru-cevap, Örnek Olay, Gezi, Gözlem Yöntemi
- Deney, Kavram Haritası, Kavram Ağları, Anlam Çözümleme Tablosu, V Diyagramı, Analoji, Beyin Fırtınası, Bilgisayar Destekli Öğretim, Drama, Oyun (Saban, 2005; Yıldırım, 2011; Aksoy, 2014).

2.2.8. Yapılandırmacı Öğretim Modelleri

Yapılandırmacı kuramın ilkelerini temel alarak oluşturulan ve zamanla gelişerek her bir aşamasının ayrı ayrı işlevinin olduğunu belirten, eğitim-öğretim ortamında kullanılan öğrenme modelleri yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme modellerini oluşturur. (Lawson, 1995; aktaran: Kanlı, 2007). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme modelleri 3E, 4E, 5E ve 7E modelleri şeklindedir.

2.2.8.1. 3E Öğrenme Modeli

En temel Öğrenme Halkası olarak bilinen aşamaların açıklamaları Lawson (1995; aktaran: Kanlı, 2007) tarafından şu şekilde ifade edilir:

- 1) **Keşif (Exploration):** Keşif ya da araştırma aşamasında öğrenenler yeni karşılaştıkları durumlarda bireysel tepkiler ve davranışlar yoluyla öğrenirler. Öğrenenlere yapılacak az bir destek ile ortaya çıkabilecek yeni düşünceleri araştırırlar. Bu yeni deneyim daha önceden karşılaştıkları ve sonuçlarını öngörebildikleri durumdan daha farklıdır. Keşfetme ile öğrenenler çeliştikleri veya eksik kaldıkları noktada düşüncelerini sunma olanağı sağlanır (Kanlı, 2007).
- 2) **Kavram Tanımı (Explanation):** Bu aşamada, araştırma sonucunda ortaya çıkan donelerin açıklaması yapılır. Öğrenenler, eğitimciler tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda karşılaştıkları ve çözemedikleri problemleri çözerler. Bu bağlamda öğrenenin zihninde yeni kavramların yapılandırılması sağlanır (Tan, 2008).
- 3) **Kavram Uygulaması (Concept Application/Expansion):** Öğrencilerin, zihinlerinde yapılandıkları kavramlara ait yeni örnekler ile karşı karşıya

geldikleri bölümdür. Bu bölümde eğitimciler, öğrenenlere yeni yapılandırdıkları bilginin uygulamalarını deneyimleyebilecekleri ortamlar oluşturur (Tan, 2008).

Öğrenme halkası esnek bir modeldir. Üç aşamalı modelin öğrenme şekli değiştirilebilir fakat sırası değiştirilemez ya da aşamaların hiçbiri atlanamaz, atlanırsa öğrenme halkası olmaz. Öğrenme halkasında önemli olan, öğrenenlerin eski öğrenmelerinin yeterliliğini test etmeleri için olanak veren yeni durumlarla ilgili fikir alışverişinde bulunmalarına ve bunları test etmelerine imkân vermektir. Bu yolla, öğrencilerin ön öğrenmeleri karşılaştıkları yeni durumla çeliştiğinde dengesizlik yaşayabilirler. Öğrenenler bilgileri yapılandırmak için gereken yolları uygulamada doğru ve yetenekli adım atmaları sağlanır (Kanlı, 2007).

2.2.8.2. 4E Öğrenme Modeli

Bu model okul ortamında dört aşamalı olarak uygulanmaktadır. Modelin aşamaları aşağıda verilmektedir

- 1) Birinci aşama
- 2) İkinci aşama (Odaklama Aşaması)
- 3) Üçüncü aşama (Mücadele Aşaması)
- 4) Dördüncü aşama (Uygulama Aşaması)

3E Modelinden farklı olarak Dördüncü aşama (Uygulama Aşaması) baktığımızda: Bu aşama bireylerin yeni öğrendikleri kavramları farklı durumlara deneyimledikleri bölümdür. Bu aşamada öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin edinilen bilgilerle alakalı farklı etkinlikler yapmalarına imkân verecek problem çözme, günlük yaşamla bağlantı kurma gibi uygulamalar yapılır. Bireylere bu noktada ön öğrenmelerindeki yanlış kavramaları anımsatılarak öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır. Bu aşamanın en belirgin özelliği yeni öğrenilen kavramların farklı uygulamalarla pekiştirilmesinin amaçlanmasıdır (Sündüs Balcı, 2007; Boğar, 2010; Zengin, 2010; Yıldırım, 2011).

2.2.8.3. 5E Öğrenme Modeli

Karplus ve Thier tarafından Piaget'in zihinsel gelişim kuramına dayanarak 1960'lara dayanan ve öğrenme döngüsü adı altında geliştirilen bir modeldir. Karplus ve Thier öğrenme döngüsü üç aşama olarak Science Curriculum Improvement Study (SCIS) de açık

bir şekilde ifade etmişlerdir. Öğrenme döngüsünün üç basamağı (1) Keşfetme, (2) Terim tanıma, (3) Kavram uygulama basamakları olarak belirlenmiştir. Rodger Bybee liderliğinde Biological Science Curriculum Study (BSCS) tarafından beş basamağı içeren bir öğrenme döngüsünü genişleterek yapılandırmacılığı yansıtan 5E adını verdikleri bir öğretim modeli geliştirmişlerdir (Avinç Akpınar, 2010; Izgar, 2017).

Bybee tarafından geliştirilen 5E modeli öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, kavram ile ilgili şüphelerine cevap veren, bilgi ile yeteneklerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan aktivitelerden oluşmaktadır. Bu model öğrenenleri öğrenme ortamında aktif hale getirirken, onların zihinsel işlemler yapmalarını da desteklemektedir. 5E modeli ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kavramları öğrenmede öğrenenlerin daha başarılı olduklarını, kavramsal gelişmelerini sağladığı ve konuya yönelik ilgilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Çıkılı, 2008).

5E modeli; öğrenme metotlarının bazı özelliklerini bir araya toplayan; öğrencilerin yeni öğrendikleri konu ya da kavramla ilişkili ön öğrenmelerinin harekete geçmesini ve kaynaştırılmasını hedef alan bir modeldir. Öğrenme ortamında önceden planlanarak ve uygulanan öğretim etkinlikleriyle beraber, öğrenenler problem durumlarıyla ilgili kendi bilgilerini yine bireysel çabalarıyla inşa ederler. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 5E modeli, bireylerin derslere etkin bir biçimde katılımı ile eski ve yeni öğrenmelerinin kaynaştırılmasıyla daha kalıcı öğrenme sağlamış olur. Bu modelde bireylerin yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinde bulunması, çeşitli bilgileri kendi kendilerine keşfetmeleri ve öğrenilen bilgilerin başka durumlara aktararak kalıcı ve derinlemesine bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple 5E modelinin öğrenenlerin derslerindeki başarının artırılmasında, bireylerin sorunları çözmeye ve eleştirel düşünme yetilerinin ilerletilmesi bakımından uygun bir model olduğu belirtilebilir (Avinç Akpınar, 2010; Demirhan İşcan ve Keleşoğlu, 2016).

5E öğrenme modelindeki temel stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenenlerin, objelerle alakalı ön kavramlarının ne olduğunun öğrenilmesi gerekir.
- Öğrenenlerin, olaylar ve objeler ile alakalı kavramları görmeleri gerekmektedir.

- Öğrenenlerin, zihninde yer tutan kavramları daha gelişmiş kavramlarla kıyaslamalıdır.
- Öğrenenin çözüm için çaba harcayacağı problemler ve olaylar seçilmelidir.
- Öğrenenlere, çevresiyle etkileşim içerisinde bulunmasına ve kendi kavramlarını aktarmasına olanak verilmelidir.
- Öğrenenlerin tam olarak öğrenemedikleri kavramlar ve kavram yanılgılarını düzeltmeye çalışırken öncelikle bireylerin ön öğrenmeleri olduğu gibi kabullenilmelidir. Sonraki adım ise farklı olaylar ile örneklendirerek, bireylerin anlamadığı kavramları kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak sağlanacaktır (Ağgöl Yalçın, 2010).

5E modeli, eğitimcilerin işlerini kolaylaştıran ve düzenleyici bir modeldir. Bireylerin var olan öğrenme tecrübelerini düzenli olarak ve etkileşimli bir biçimde yapılandırmak ve aşamalandırmaktır. Bir başka ifadeyle, 5E modeli aslen bireylerin öğrenmesine dönük değildir. 5E modeli daha çok eğitimciler için bir çerçevedir. 5E modelindeki her bir E, modeldeki her bir aşamayı sembolize eder (Kanlı, 2007; Izgar, 2017; Bağcı ve Yalın, 2018).

5E öğrenme döngüsünün basamakları:

- 1) Girme- (Engage/Enter)
- 2) Keşfetme- (Exploration)
- 3) Açıklama- (Explanation)
- 4) Derinleştirme- (Elaboration)
- 5) Değerlendirme- (Evaluation)

4E Modelinden farklı olarak,

Değerlendirme (Evaluate) Aşaması: Bu aşamada öğrenenlerin, becerilerinin ve performanslarının, kavramları algılayışlarının ve uygulamalarının değerlendirildiği bir süreçtir. Değerlendirme yalnızca bu basamakta değil tüm basamaklarda yapılmaktadır. Eğitimciler öğrenme sürecinin tümünde değerlendirme yapmalıdırlar. Ayrıca 5E Öğrenme Döngüsü eğitmen değerlendirmesi yanında öğrenenleri değerlendirmesini de içine

almaktadır. Bu basamakta öğrenenler arkadaşlarını değerlendirme çalışması yapabilirler veya eğitimciler kavram haritası, balık kılıçığı gibi değerlendirme teknikleri kullanabilir (Bircan, 2014).

Bu aşamaya uygun olarak öğretmen:

- Öğrenilen yeni bilgileri ve becerileri uygularken öğrenenleri gözlemler.
- Öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir.
- Öğrencilerin düşünce tarzları ya da davranışlarını değiştirdiklerine yönelik kanıtlar arar.
- Öğrenenlerin bireysel öğrenme ve ekip-süreç becerilerini değerlendirmelerine izin verir.
- “Niçin... olduğunu düşünüyorsun?”, “Ne gibi kanıtların var?”, “X hakkında neler biliyorsun?”, “ X’i nasıl açıklayabilirsin?” benzeri açık uçlu sorular yöneltir.

Bu aşamaya uygun olarak öğrenciler:

- Bireyler açık uçlu soruları, gözlemleri, kanıtları ve daha önceden kabul edilmiş açıklamaları kullanarak cevaplandırır.
- Kavram veya beceriye yönelik bir bilgi ve anlayış gösterirler.
- Kendi ilerlemelerini ve bilgilerini değerlendirirler.
- Geleceğe dönük araştırmaları teşvik edecek ilgili soruları sorarlar (Carin ve Bass, 2000’tan aktaran: Pektaş, 2008).

2.2.8.4. 7E Öğrenme Modeli

Bybee ve Eisenkraft tarafından geliştirilerek yapılandırmacı kurama göre tasarlanmış öğretim modellerinin en gelişmiş olanı 7E ‘dir (Özmen, 2004). Eisenkraft öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçme aşamasını E’lere dâhil etmiştir. Eisenkraft bu durumu açıklarken, öğretmenlerin öğrenenlerin ön öğrenmelerini dikkate almadan bilgi ya da kavramı öğretmeye ya da açıklamaya veya derse katılımlarını sağlayabileceklerine; bu sebeple de önemli olan bu süreci atlayabileceklerine dikkat çekmiştir. Eisenkraft “bilginin transferini” içine alan genişletme bölümüne destek olacağını düşünerek ekleme yaptığı

“İlişkilendirme-Uzatma” aşaması ile öğrenilen yeni kavramların diğer derslere uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamada eğitimciler ders süreci elverdiği sürece çok fazla sayıda örnek sunabilirler ve tartışma yapabilirler. Eisenkraft bu aşamaya, her ne kadar değerlendirme aşamasından sonra yer verse de değerlendirmeden önce ve değerlendirmeye birlikte de verilebileceğini belirtmiştir (Kanlı, 2007).

Bybee ise; “Hazırbulunuşluklarını ölçme” aşamasını ayrı bir aşama olarak ele almayıp, Merak Uyandırma aşamasının içerisinde ele alırken; “İlişkilendirme-Uzatma” aşamasını da Değerlendirme Aşamasından önce gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Eisenkraft’ tan farklı olarak “Fikir Alışverişi/Paylaşma” aşamasını da ekleyerek bir bakıma sosyal yapılandırıcılık yaklaşımının ilkelerini de göz önünde bulundurmıştır (Kanlı, 2007).

5E modeline ek olarak,

Kapsamına Alma/Uzatma (Extend) Aşaması: Öğretmen, öğrenenlerin bildikleri kavramlar üzerinde çalışma yaparken bu kavramların diğer alanlardaki manası üzerinde de durur, karşılaştırır ve bu şekilde yeni kavramlar oluşmasına olanak sağlar. Öğretmenler tarafından, öğrencilere sorular sorularak bu ilişkiyi anlamalarına yardımcı olunur. Bireyler ise kavramların farklı manaları ile daha önce öğrendikleri manaları arasında bulunan bağı anlamaya ve orijinal kavramların manalarını genişletip hayatın kendisiyle kavramlar arasında bağ kurmaya çalışırlar.

Değiştirme (Exchange) Aşaması: Eğitimciler, bireylere küme çalışması ile kavramlar ile ilgili bilgi paylaşımında bulunmasını sağlar. Bireyler ise ilgi alanlarına yönelik etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki akranlarıyla işbirliği yaparlar. Yapılacak olan tartışmalar ile bireylerin düşünceleri değişebilir. Bu şekilde öğrenen bireyler değişen düşünceler doğrultusunda yeni deneyler yaparlar (Özmen, 2004).

2.2.9. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Değerlendirme

Değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler belirli süreçler içerisinde öğrenenlerin bilgi, anlayış ve becerilerini değerlendirme ile belirlemeye çalışırlar. Değerlendirme yöntemleri öğrenciler için bilgiyi desteklemektedir ve öğretmenlerin öğrenme amaçlarının gelişimini değerlendirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenmenin daha güçlü hale gelmesi için

öğretme süreci içerisinde değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesi gerekir (Kurtdebe Fidan, 2010; Bozlar, 2016). Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eğitim öğretim çalışmalarının ayrılmaz parçalarıdır. Bu etkinliklerin amacı olgu ve kavramların, neyin ne kadar öğretildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirme, öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirme ve davranış değişikliğinin ne kadar olduğunu belirleme noktasında kullanılır (Türkoğlu, 2012).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirme, bilgiyi ve öğrenilecek kavramı öğrenip öğrenmedikleri değil daha çok bilginin oluşturma süreci ile ilgilidir. Öğrenenlerden çok farklı bakış açılarının gelişmesini destekleyen yapılandırmacı anlayış bu doğrultuda farklı ölçme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir ve bu ölçme yöntemleri öğrenenin gelişimini yansıtır (Aygören ve Saracaloğlu, 2015).

Brooks ve Brooks (2001)'a göre yapılandırmacı anlayışta değerlendirme; öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin belirlenmesinde, öğretmenin de öğrencilerin öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmasını ve öğrencilerini geliştirmek amacıyla bir araç olarak kullanılmalıdır. Değerlendirme öğrencilere pozitif ya da negatif etki yapacak şekilde olmamalıdır. Yapılandırmacı anlayışa göre ölçme ve değerlendirme öğrencilerin bildiklerinin resmini çizmeye yönelik olmalıdır. Bu anlayışla öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını beklerken klasik ölçme araçlarını kullanmak doğru bir yaklaşım değildir. Bu şekilde yapılan uygulama yapılandırmacı anlayışın felsefesine ters düşmektedir (Şengül, 2006). Yapılandırmacı anlayışta öğretmenler öğrencilerin başarısını ölçmek için klasik anlayıştan ziyade düzenli gözlemlerden daha çok yararlanır. Yapılandırmacı kuramda değerlendirme süreç odaklıdır ve ürüne değil daha çok süreç değerlendirilmesine önem vermektedir (Yıldırım, 2011).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, çoğunlukla öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verilerek yapılmakta; bu doğrultuda geleneksel ölçme araçlarına yer verilmektedir. Yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirme ise öğretim sürecinin bir parçası olarak görülür ve öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasında uygulanır. Bu anlayış, sürece ağırlık vermesi nedeniyle farklı ölçme araçları kullanılmasını gerektirir. Bu yaklaşımda, geleneksel uygulanan test teknikleri ile birlikte, öğrenenlerin sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları davranışları ve süreç içerisindeki performanslarını gözlemleyerek, ilgisini ve tutumlarını ölçerek ve öğrenenlerin de sürece dâhil edilerek

ölçme ve değerlendirilmenin daha geniş açıdan değerlendirilmesi sağlanmalıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Yılmaz, 2016).

Geleneksel değerlendirme yöntemleriyle ve yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Aşağıdaki yer alan tabloda geleneksel ve yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri karşılaştırılmaktadır.

Tablo 3. Geleneksel Değerlendirme ve Yapılandırmacı Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel Değerlendirme	Yapılandırmacı Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"> • Programdan ayrı testler • Birbirinin tekrarı olan testler • Güvenirlik geçerlikten daha baskın • Baskın bilişsel beceriler • Kazanılan beceriler arası geçiş yapılmaması • Bilginin yeniden üretimi • Az ve geciken geribildirim • Formatta çok az değişim • Bilginin bir mal gibi kazanımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik ve derecelemenin bütünleşmesi • İzlenecek yolu belirleyen testler • Geçerlik yüksek • Bilgi, beceri ve tutumun uyumu • Başlangıç noktasında kritik olaylar • Uzman yeterliliğin ortaya konulması • Hızlı ve zengin geribildirim • Ödev ve alıştırmaların karışımı • Bilginin paylaşımı

Kaynak: (Yılmaz Kaya, 2008: 24)

Geleneksel anlayışta değerlendirme sürecinin başında öğretmen bulundurmaktadır. Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme sürecine öğrenenler de dâhil olurlar. Öğrenenlerin elde ettikleri bilgileri nasıl kullandığı ve yorumladığı, yeni bilgilere nasıl ulaştığı gözlemlenir (İlik, 2011).

Özden (2010) ise yapılandırmacı anlayışta ölçme-değerlendirilmenin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- 1) Değerlendirmede sonuçlardan çok bireylerin yaşadığı sürece dikkate alınır.
- 2) Grup çalışmaları değerlendirilir.
- 3) Bireyler ve öğretmenler ölçme-değerlendirme maddelerini birlikte belirler.
- 4) Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin ortaya koydukları çalışmaların (ödev, proje, rapor) ve sınıf içindeki etkinliklere katılımları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- 5) Performansa dayalı ölçme ölçer değerlendirme ile bilimsel beceriler ölçülebilir.

- 6) Öğrenenlerin portfolyo dosyalarıyla bir yıl süresince değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- 7) Eğitimciler bire bir görüşmeler yaparak da değerlendirilebilir.

2.2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; araştırmanın konusunu oluşturan, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olan sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi düzeyleri, karşılaşılan güçlükler, uygulamaya ve niteliklere sahip olma düzeylerine, yapılandırmacılığa yönelik görüş ve inançlarına yönelik yapılmış çalışmalar geçmişten günümüze tarih sıralamasıyla verilmiştir.

Özdemir (2007) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, okul özellikleri, sınıf özellikleri ve yeni programla ilgili düzenlenen seminerlere katılma sıklıklarına göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili orta düzeyde bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü ve diğer bölüm mezunlarının bilgi düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, yeni göreve başlamış, kıdem yılları 0-10 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin 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 artırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karacığa (2008) çalışmasını, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni ilköğretim programının uygulanmasını öğretmen gözyle değerlendirmek ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş,

meslekteki hizmet sürelerine, bilişim teknolojilerine olan ilgilerine, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma durumlarına ve görev yaptıkları bölgenin sosyo ekonomik durumlarına göre değerlendirme yapmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında 1. 2. 3. 4. ve 5. sınıfı okutmakta olan 215 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerce ilköğretim programının genel olarak başarılı bulunduğu fakat araç gereç ve değerlendirme konularında bazı noksanlıkların bulunduğu noktasında görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler yeni programın uygulanması için sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması gerektiğini ve ölçme değerlendirme yöntemlerinde ise eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve velilerin yeni program ile ilgili olarak bilgi verilmesine ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Adıgüzel (2009) yaptığı çalışmada, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa il merkezindeki 55 ilköğretim okulu yöneticisi ve 272 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın bütününde çok az sorunla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Çalışmadan elde ettiği bulguya bakarak katılımcıların en az sorunu kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde, kısmen öğretme-öğrenme süreci öğesinde daha fazla sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin, programın dört öğesinde de sınıf öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Yenilenen ilköğretim programı hakkında yönetici ve sınıf öğretmenlerine bilgilendirme yapılanlar, bilgilendirilme yapılmayanlara göre daha az sorunla karşılaştıkları sonucunu tespit etmiştir.

Kurtdede Fidan (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırmacı katılımcıların, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmış olsa da, gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği

niteliklere yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olunan okul türüne, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Adanur (2011), yaptığı çalışmada ise, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaştığı ve sorunları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı öğretim faaliyetlerindeki uygulamalarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci mevcudu ve okuttıkları sınıflar açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Araştırmada ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın birleştirilmiş sınıflar için önem arz ettiği, ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin yeni öğretim programından yeterince faydalanamadıkları ve yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmiş öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında öğretmenlerin birçok sorunla karşı karşıya oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Teyfur ve Teyfur (2012), “yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği)” adlı çalışmalarında, yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri ve yöneticilerin ve öğretmenlerin okulların altyapı eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sınıf yönetimi sorunlarının oldukları sonucuna varmışlardır.

Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013), “sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün programa ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu, göreve yeni başlayan öğretmenlerin programı daha iyi uyguladığı, öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştığı en önemli sorun olarak araç-gereç eksikliği olduğu, sınıf öğretmenlerinin programı etkili bir şekilde uygulamada yetersiz kaldıkları ve öğretmenlerdeki en büyük eksikliğin programın henüz öğretmenlerce yeterince anlaşılammış olması ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kaya (2013), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlilik inancını belirlemeye çalışmıştır ve bu amaç doğrultusunda karma yöntem kullanılmış olup, nicel veriler “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak; nitel verilerin ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplandığı görülmüştür. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ve kasabalarında görev yapan 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler ise 14 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğudur.

Bay ve diğerleri (2014) öğretmenlerin öğrenme hakkındaki inançları adlı çalışmalarında öğretmenlerin geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme hakkındaki inanç düzeylerini araştırmışlardır. Gaziantep şehir merkezinde 233 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrenme Ölçeğine İlişkin İnançlar" ölçeği ile veri toplamışlardır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım boyutlarında geleneksel yaklaşıma göre üst düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı erkek öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri, sınıf öğretmenlerinin daha geleneksel yaklaşımı benimsediklerini, ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi kaynaklarının daha çok lisans ve lisansüstü eğitimde aldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Benli (2014), “yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi (Hakkâri örneği)” adlı tez çalışmasında, öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programına ait görüşlerinin pozitif olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programa daha pozitif görüş bildirdikleri, mesleki kıdem, sınıf mevcutları, mezun oldukları fakülte ile programı benimseme durumu arasında bir farklılık olmadığı, branşlara göre öğretmenlerin programa ait görüşlerinin farklılaştığı sonucuna varmıştır.

Aygören ve Saracaloğlu (2015), yaptıkları çalışmada Türk eğitim sisteminde 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı öğrenme ortamları hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Tarama modelinde tasarladıkları çalışmanın

örneklemine Aydın ili Çine ilçesi ilköğretim okullarına bağlı 132 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mezun olunan kurum ve öğretmenliğe başlama yıllarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu uygulamanın yapılandırmacı ders planı hazırlama becerisi ile yapılandırmacılık ve yapılandırmacı ders planı anlayışlarında oluşturduğu değişimi incelemeyi amaçlamıştır. İlkokul düzeyinde görev yapmakta olan dört sınıf öğretmenini çalışmanın katılımcıları olarak belirlemiştir. Odak grup görüşmeleri, metaforlar ve doküman incelemesi yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada uygulamadan önce ve sonra yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Oluşturulan metaforları tablolastırarak, kodlamış ve metaforlara ait açıklamaları doğrudan alıntı ile vermiştir. Uygulamadan önce ve sonra hazırlanan ders planlarını değerlendirmek için "Ders Planı Puanlama Anahtarı" kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin olumlu görüşleri olduğu ve bu uygulamanın ders planlarında yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

2.2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hassard (1999)'ın, yapılandırmacı bir fen öğretmenliği eğitim programını tanımlamak ve programdaki öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı deneyimlerini araştırmak için yapılmıştır. Çalışmaya katılan 19 öğretmen adayının yapılandırmacı kuram ile ilgili bilgilerinin ne olduğu ve staj yaptıkları yerde deneyimlerinin ne olduğu ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket, günlükler ve videokasetler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre aday öğretmenlerin çoğunluğunda yapılandırmacı anlayışta olumlu gelişmeler olduğu ve %33'ünün ilk yıl görev yaptıklarında yapılandırmacı kuramı kullanabilecek seviyede hissetmediklerini ifade etmelerine rağmen, çoğunluğunun kendi öğretmenlik yapacakları sınıflarında bu kuramı kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Tynjala (1999) yaptığı çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamında materyalle öğrenen öğrencilerin öğrenme sonuçlarıyla, geleneksel öğretim ve çalışma koşulları altında öğrenen öğrencilerin öğrenme sonuçlarını deneysel olarak karşılaştırmaktır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin lehine bilgi edinimi konusunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

AbuSharbin'in (2002) yaptığı çalışmada, ABD- Illinois Eyaletinde görevli 23 sınıf öğretmenine iki yıl boyunca mesleki gelişim programı doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım hakkında eğitim verilmiştir. Bu eğitim süresince katılımcı öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim epistemolojilerindeki değişikliklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş ve iki yıllık eğitim süresinin sonucunda öğretmenlerde yapılandırmacı eğitim üzerine olumlu yönde değişiklik olduğu sonucuna varmıştır.

Cooper, Basson ve Schaap (2006) yaptıkları çalışmada, sosyal yapılandırmacı kuramın ilkelerine dayalı olan eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla ve geleceğin çalışma alanları için bireylerin gelişimine odaklanmışlardır. Çalışmayı deneysel desende, deney grubunda 36, kontrol grubunda ise 20 kişiden oluşan bir grupla yapmışlardır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı kurama dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin, yaratıcılık, kendini-kabul gibi özelliklerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi olduğu görülmüştür.

Abd Rahman ve Scaife (2011), yapılandırmacı öğrenme ortamında çoklu kaynakların öğrenenlerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma Malezya'da bulunan eğitim fakültesinde son sınıfta okuyan 74 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda farklı kaynak türlerinin bilginin öğrenilmesinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Khalid ve Azeem (2012) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlere İngilizce öğretiminde kullanılmak üzere bir modül geliştirmişlerdir ve bu modülü yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşım doğrultusunda karşılaştırmışlardır. Deneysel desende yaptıkları çalışmada her iki grup da 32 kişiden oluşmaktadır. Ön test sonuçlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık yok iken son test sonuçlarında yapılandırmacı eğitim alan aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Singh ve Yaduvanshi (2015) yapılandırmacı paradigmanın Fen derslerinde kullanımı ile ilgili hazırlanan makalede üç tartışma alanı oluşturmuşlardır. Bunlar: 1) yapılandırmacılığın tarihsel arka planı ve önemi. 2) yapılandırmacı bilim sınıfında mentör ve öğrenci rolü. 3) 5E modeline dayanan bir Fen ders planı hazırlamak, şeklindedir. Böylece bu üç tartışma alanı için bir çalışma yapmışlardır. Hazırlanan bu örnek ders planı, Fen öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacılığın uygulanmasında kolaylık sağlayacağını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak 5E modelini mutlaka Fen öğretiminde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Pundir ve Surana (2016) yaptıkları çalışmada, anlamının inşasına giden yolda yapılandırmacı öğretme öğrenme sürecini anlatmışlardır. Yapılandırmacı bir sınıfta öğrencilerin kendi bilgilerini nasıl inşa ettiklerini ve bilgiyi nasıl anlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin ve yapılandırmacı sınıfın öğretim-öğrenim ortamının sınıf ortamındaki öğrenci ve öğretmenlerin değişen rollerinin önemine odaklanmışlardır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, veri toplama aracının güvenilirliği ve geçerliliği ile verilerin analizine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012), göre; betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırmalarda, araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler. Karasar (2011), betimsel araştırmaların geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir model olduğunu belirtmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde görev yapmakta olan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 370 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı 375 sınıf öğretmenine uygulamasına rağmen, veri toplama araçlarının büyük bir kısmını cevaplamayan 5 öğretmen çalışma grubundan çıkarılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların maliyet, zaman, ulaşılmak istenilen evrene kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayanmayan örnekleme türlerinden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 216'sı (%58.4) kadın ve 154'ü (%41.6) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler çoğunlukla 16-20 yıl (%33.2, $n=123$) arası mesleki deneyime sahip olup, büyük bir kısmı lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir (%91.1, $n=337$) ve eğitim fakültesi (%56.5, $n=209$) mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı aynı zamanda sınıflarında 25 ile 30 arasında (%39.2, $n=145$) değişen sayıda öğrenciye sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Ölçme aracının geliştirilmesinde Anderson ve Arsenault (1998) tarafından önerilen altı aşamalık bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilerek araştırma amacına uygun olarak yazılabilecek maddeler belirlenmiştir. İkinci aşamada maddeler taslak haline getirilerek yazılmıştır. Taslak haline getirilen maddeler yazım ve dil bilgisi kontrollünden geçirilmiş ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili düşünceler ve uygulama maddeleri gruplandırılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken: Koç (2010)'un çalışmasından “*Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem veririm.*” Kurtde Fidan (2010)'ın çalışmasından “*Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurum.*” Damlapınar (2008)'in çalışmasından “*Öğrencilerimin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla görüşmeler yaparım.*” Genç (2007)'in çalışmasından “*Bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırım.*” ve “*Zihinsel çelişki içeren durumlar sunarak hayatı farklı bakış açılarından görmelerini sağlarım.*” soruları alınmıştır. Üçüncü aşamada ölçme aracı tasarlanmıştır. Ölçme aracı maddelerinin belirli bir düzen içerisinde olmasına özen gösterilmiş ve ölçeğe gönüllük, gizlilik ve ölçeğin nasıl cevaplanacağına ilişkin bilgiler eklenmiştir. Ölçme aracı taslak haline getirildikten sonra yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yayınları bulunan Amasya üniversitesinde görev yapmakta olan üç öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekte bazı maddeler çıkarılmış ve bazı maddeler revize edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son halini alan ölçme aracı dördüncü aşamada pilot çalışma kapsamında 10 farklı öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler taslak ölçekte herhangi bir maddeyi anlamakta güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler asıl uygulamaya katılmamıştır. Pilot uygulama sonrasında uygulamaya hazır hale gelen ölçme aracı, 370 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Hazırlanıp uygulanan ölçme aracında; ‘yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceler’ bölümünde 12 ve ‘yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarına ilişkin görüşler’ bölümünde 42 madde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin özellikleri ve diğer değişkenlerle ilgili 7 madde yer almaktadır.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Uygulama gerçekleştirilmeden önce sınıf öğretmenlerine araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, verdikleri cevapların gizli kalacağı, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalar bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin anketi cevaplamaları yaklaşık olarak on dakika sürmüştür. Veriler araştırmacı tarafından Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 23 (SPSS 23)'e aktarılmış ve tüm istatistiksel analizler bu programla gerçekleştirilmiştir.

3.3.3. Veri Toplama Aracının Güvenirliği ve Geçerliliği

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşüncelerinin ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin kaç boyuttan oluştuğu henüz bilinmediğinden açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yeni geliştirilen ölçme araçlarının kaç boyuttan oluştuğunun belirlenmesinde başka bir ifadeyle teori geliştirme sürecinde kullanılan çok değişkenli istatistiklerden biridir (Keith, 2005).

Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için ölçme aracı maddeleri arasında yeterli düzeyde korelasyon bulunması ve örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısı, ölçek maddeleri arasında yeterli düzeyde korelasyon olup olmadığı Barlett Küresellik testi aracılığıyla test edilmektedir. Maddelere faktör analizi gerçekleştirilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının .60 ve üzerinde olması (Tabachnick ve Fidell, 2012) ve Barlett küresellik testinin anlamlı olması gerekmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Açımlayıcı faktör analizinin en önemli noktalarından biri ölçek maddelerinin kaç boyuttan oluştuğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun belirlenmesinde teorik çerçeve, özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) tekniklerinden yararlanılmıştır. Yamaç birikinti grafiğinde ölçek maddelerine ait öz değerler ve ölçekteki faktör sayıları bir grafik üzerinde gösterilerek araştırmacıların ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ölçek öz değerlerinin grafik üzerinde belirgin bir kırılma gösterdiği nokta ölçeğin faktör sayısını belirtmektedir. Paralel

analiz tekniği ölçeğin madde sayısı ve örneklem büyüklüğüyle aynı tesadüfi korelasyon matrisleri oluşturarak bu korelasyon matrislerinden elde edilen ortalama öz değerleri örneklem korelasyon matrisinden elde edilen öz değerlerle karşılaştırmaktadır. Örneklem öz değerlerinin tesadüfi öz değerlerden yüksek olduğu son öz değere ait faktör ölçeğin oluşması gereken faktör sayısını vermektedir. Araştırmacılar paralel analiz kullanımının diğer faktör sayısına karar verme tekniklerinden daha güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmektedir (Gaskin ve Happell, 2014; Velicer, Eaton ve Fava, 2000).

Bu çalışmada, ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde teorik çerçeveye uygunluk, özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz sonuçları birlikte değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısına karar verilmiştir. Aynı zamanda her bir boyutta en az iki madde bulunması (Gosling, Rentfrow ve Swann, 2003; Rammstedt ve John, 2007), ölçeğin madde faktör yük değerlerinin en az .32(Ho, 2014) ve diğer madde faktör yük değerleriyle en az .10 fark bulunması (Gorsuch, 1983) ve ölçek faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörlerin yorumlanabilirliği kriterleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerinde ağırlıklandırılmamış en küçük kareler tahmin yöntemi (unweighted least squares) kullanılarak faktörleştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Birden fazla faktör çıkarıldığında faktörlerin yorumlanabilmesini kolaylaştırabilmek ve basit bir faktör yapısı elde edebilmek amacıyla eğik döndürme yöntemlerinden biri olan Promin rotasyon (Lorenzo-Seva, 1999) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel işlemler Factor 10.3 (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006, 2013) ve SPSS 23 programlarında gerçekleştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşüncelerine ve uygulamaya ilişkin görüşlerine yönelik gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Düşüncelerin Açımlayıcı Faktör Analizi: Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşüncelerin (YYİD) kaç faktörden oluştuğunu belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Barlett Küresellik testinin anlamlı olduğu ($\chi^2(66) = 797.6, p <.001$) ve Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının .82 olduğu görülmüştür. Verilerin ait korelasyon matrisinin faktör analizine uygun olduğu görüldükten sonra ağırlıklandırılmamış en küçük kareler tahmin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. YYİD genel yapılandırmacılık, etkileşimci yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşüncelerini değerlendirmeye yönelik maddeler içermektedir.

Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait korelasyon matrisinin öz değeri birden büyük üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği sonuçları ise iki faktörde belirgin bir kırılma gösterdiği görülmüştür. Beş yüz tesadüfi korelasyon matrisi oluşturularak gerçekleştirilen paralel analiz sonucunda ise maddelerine ait sadece ilk öz değer tesadüfi olarak oluşturulan öz değerlerden büyük olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle paralel analiz sonuçları YYİD maddelerinin tek faktörden oluşması gerektiğini önermiştir. Teorik çerçeve ve faktör sayısına karar verme teknikleri farklı sonuçlar verdiğinden açımlayıcı faktör analizleri 1, 2, 3 ve 4 faktör olarak tekrarlanmıştır. Tek faktörlü ve 4 faktörlü açımlayıcı faktör analizi sonuçları teorik çerçeveye uygun ve yorumlanabilir bir faktör yapısı oluşturmamıştır. Üç faktöre zorlanan faktör analizi sonuçları ise binişik olan iki maddenin çıkarılmasını takiben üçüncü faktörün sadece 1 maddeden oluştuğunu göstermiştir. Bu nedenle, açımlayıcı faktör analizine iki faktöre sınırlandırılarak devam edilmesine karar verilmiştir. İki faktöre zorlanan faktör yapısında sırasıyla 2, 6, 12, 1 ve 8. maddelerin çıkarılmasını takiben 7 maddeden oluşan teorik olarak anlamlı iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Tablo 4'te YYİD maddelerine ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi YYİD ilişkin maddeler iki faktörlü bir yapıdan oluşmakta olup, ilk faktörün madde faktör yük değerleri .52 (YYİD10) ile .71 (YYİD10) arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %36.12'sini açıklamaktadır. İkinci faktör madde faktör yük değerleri ise .33 (YYİD7) ile .71 (YYİD5) arasında değişmektedir. Bu faktör ise toplam varyansın %16.24'ünü açıklamaktadır. İlk faktör bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili maddeler içerdiğinden bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşünceler (BYİD) olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör ise genel yapılandırmacılık ve etkileşimci yapılandırmacılıkta ilgili maddeler içerdiğinden bu faktör ise genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler (GEYİD) olarak isimlendirilmiştir. Etkileşimci yapılandırmacılık ve genel yapılandırmacılığın ayrı faktörler olması beklenilmesine rağmen, bir faktör oluşturması öğretmenlerinin etkileşimci yapılandırmacılık ve genel yapılandırmacılığa ilişkin düşüncelerinin bir bütün olarak değerlendirilebileceğine ve ayrışmadığına işaret etmektedir. İki faktör toplam varyansın %52.36'sını açıklamaktadır. Alan yazınında çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %50 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Beavers ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda, YYİD'in açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.YYİD Açımlyıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör 1 λ	Faktör 2 λ	h^2
3. Etkileşimci yapılandırmacılıkta öğretimin amacı, bilgi seçeneklerini ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır.		.48	.29
4. Derslerde bilgilerin yapılandırılması, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile olmalı.		.63	.37
5. Sosyal yapılandırmacılıkta derslerin amacı, farklı ve çeşitli bilgiler arasında uzlaşma sağlamaktır.		.71	.46
7. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.		.33	.22
9. Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.		.50	.26
10. Yapılandırmacı öğrenmenin temeli, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.	.52		.37
11. 5E modeli, ilkokullar için en uygun olandır.	.71		.55
Özdeğer	2.53	1.14	
Açıklanan Varyans (%)	36.12	16.24	
Faktörler arası korelasyon (r)			
Faktör 1	1		
Faktör 2	.45	1	

YYİD: Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceler, λ =Madde faktör yük değeri, h^2 =Ortak varyans.

YYİD Güvenirliliği: YYİD maddelerinin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin madde toplam korelasyonları ve maddeler arası ortalama korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 5'te YYİD maddelerinin ölçek alt boyutlarına göre güvenirlilik analizleri sonuçları görülmektedir. Tablo 5'te görüldüğü gibi BYİD alt boyutunun madde toplam korelasyonları .38 iken, GEYİD alt boyutu madde toplam korelasyon değerleri .36 ile .51 arasında değişmektedir. Alan yazınında madde toplam korelasyonlarının .20 ve üzerinde

olması önerilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu bağlamda YYİD alt boyutlarının yeterli düzeyde madde toplam korelasyon değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ise BYİD için .55 iken, GEYİD için .68 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının minimum kaç olması gerektiği konusunda görüş birliği olmamasına rağmen, Schmitt (1996) .50 ve üzeri Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına sahip ölçeklerin ölçeğin geçerliliğini zayıflatmadan kullanılabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ölçekteki madde sayısına bağlı bir değer olduğundan (Yockey, 2011), ölçekteki madde sayısı sınırlı olduğunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı düşük olabilir. Clark ve Watson (1995) ölçekteki madde sayısı sınırlı olduğunda, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı yerine maddeler arası ortalama korelasyon değerlerinin dikkate alınması gerektiğini ve bu değerlerinin minimum .15 ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda YYİD'in alt ölçeklerinin yeterli düzeyde madde toplam korelasyonuna ve maddeler arası korelasyon değerine ve ölçek alt boyutlarındaki sınırlı sayıda madde dikkate alınarak yeterli düzeyde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5. YYİD Güvenirlilik Analizleri Sonuçları

	GEYİD	BYİD
	<i>r</i>	<i>r</i>
3. Etkileşimci yapılandırmacılıkta öğretimin amacı, bilgi seçeneklerini ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır.	.44	
4. Derslerde bilgilerin yapılandırılması, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile olmalı.	.47	
5. Sosyal yapılandırmacılıkta derslerin amacı, farklı ve çeşitli bilgiler arasında uzlaşma sağlamaktır.	.51	
7. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.	.36	
9. Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.	.40	
10. Yapılandırmacı öğrenmenin temeli, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.		.38
11. 5E modeli, ilkokullar için en uygun olanıdır.		.38
Cronbach alpha	.68	.55
Maddelerarası ortalama korelasyon	.30	.38

Not.:YYİD: Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceler, BYİD: bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşünceler, GEYİD: Genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler r=Madde toplam korelasyonları.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulamalarına İlişkin Görüşlerin Açıklayıcı Faktör Analizi: Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulamalarına İlişkin Görüşlerin (YYUİG) kaç boyuttan oluştuğunu belirlemek amacıyla, YYİD için kullanılan işlemlerin aynı şekilde tekrar edilmiştir. Barlett küresellik testi sonuçları ölçek maddelerine ait korelasyon matrisinin birim matris olmadığını ($\chi^2(862) = 7612.4, p <.001$) ve Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği katsayısının önerilen minimum değerin oldukça üzerinde .89 katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular YYIU maddelerinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Teorik olarak, YYUİG bilişsel derse giriş uygulamaları, bilişsel kavram öğrenme ve öğretimi, bilişsel yapılandırmacılık düşünce öğretimi, genel yapılandırmacılık, okul dışı öğrenme ortamı ve etkileşimli yapılandırmacılıkta ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci sorumlulukları, bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili maddeler içermektedir. Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğerinin birden büyük 11 faktörden oluştuğunu göstermiştir. Yamaç birikinti grafiği ise ölçeğin beş ya da altı faktörden oluşabileceğini göstermiştir. Paralel analiz sonuçları ise ölçek maddelerine ait özdeğerlerin yalnızca dördünün paralel analiz sonucu elde edilen ortalama korelasyon matrislerinden yüksek olduğu başka bir ifadeyle ölçeğin faktör sayısının dört faktörden oluşması gerektiğini önermiştir. Faktör sayısına karar verme teknikleri farklı faktör sayıları önerdiğinden, YYUİG maddeleri 11, 6, 5 ve 4 faktöre zorlanarak bir dizi açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizleri sonucunda 11, 6 ve 4 faktörlü çözümlerin yorumlanabilir bir faktör yapısı oluşturmadıkları çok sayıda maddenin birbiriyle ilişkisiz faktörlere yüklendiği görülmüştür. Bu nedenle en yorumlanabilir ve tutarlı faktör yapısına sahip olan YYUİG maddeleri beş faktöre zorlanarak açıklayıcı faktör analizlerine devam edilmiştir. Gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizleri sonucunda madde faktör yük değerleri .32 ve altında olan ve binişik maddeler çıkarılarak her bir boyutta en az iki madde ve binişik madde kalmayana kadar analizler tekrarlanmıştır. Bu bağlamda, açıklayıcı faktör analizi sürecinde taslak formda yer alan 1, 30, 36, 10, 11, 12, 13, 14, 42, 15, 17, 16, 22, 31, 18, 21, 35, 34, 24, 32 maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 6'da analizler sonucunda geriye kalan 22 maddenin faktör yük değerleri, ortak varyans değerleri, özdeğerleri ve açıkladıkları varyans oranları yer almaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin YYUİG beş faktör altında değerlendirilebilir. İlk faktör öğretmenlerinin bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik maddeler içermekte (Örn., Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.) ve toplam varyansın %32.16'sını açıklamaktadır. İlk faktörde yer alan maddelerin madde faktör yük değerleri .45 (Madde 37) ile .94 (Madde 40) arasında değişmektedir. Bu faktör daha öncede belirtildiği gibi öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik maddeler içerdiğinden bu faktör bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler (BDEİİG) olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda bilişsel kavram öğretimi ile ilgili görüşlerine yönelik maddeler (Örn., Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.) içermektedir. Bu nedenle bu faktör bilişsel kavram öğretimi ile ilgili görüşler (BKÖİİG) olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör toplam varyansın % 9.41'ini açıklamaktadır ve faktör yer alan maddelerin faktör yük değerleri .40 (Madde 6) ile .92 (Madde 4) arasında değişmektedir. Üçüncü faktör öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımda okul dışı öğrenme ortamlarıyla (Örn., Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.) ilgili öğretmenlerinin değerlendirmelerini içermektedir. Bu nedenle, bu faktör okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler (ODÖÖİG) olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör iki maddeden oluşmakta olup toplam varyansın %8.32'sini açıklamakta ve madde faktör yük değerleri .72 (Madde 19) ile .85 (Madde 20) arasında değişmektedir. Dördüncü faktör genel yapılandırmacılığın öğrenen merkezli öğeleriyle ilgili maddeler içermektedir (Örn., Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmaları sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.). Bu nedenle bu faktör Öğrenen merkezli genel yapılandırmacılığa ilişkin görüşler (ÖMGYİG) olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü faktör toplam varyansın %5.78'ini açıklamaktadır ve madde faktör yük değerleri .36 (Madde 23) ile .78 (Madde 8) arasında değişmektedir. Son olarak, beşinci faktör de bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili değerlendirmeleri içeren maddeler (Örn., Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.) yer aldığından bu faktör bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili görüşler (BYÖSİG) olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör toplam varyansın %5.40'ını açıklamaktadır ve madde faktör yük değerleri .35 (Madde 25) ile .95 (Madde 28) arasında değişmektedir. YYUİG'in beş alt boyutu bir bütün olarak toplam varyansın %61.06'sını açıklamaktadır. Alan yazınında çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans

oranının %50 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Beavers ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda, .YYUİG'in açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 6. YYUİG Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	F1	F2	F3	F4	F5	h^2
2. Dersin başında öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorulur.		.55				.41
3. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.		.81				.64
4. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için onlara farklı sorular yöneltilir.		.92				.74
5. Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir. (BY-Düşünce öğretimi)		.65				.42
6. Ders akışının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin; tutum, önbilgi, inanç... gibi önbilgi yapıları dikkate alınır.		.40				.33
7. Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmaları sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.				.45		.39
8. Yeni konuyla ilgili metnin içindeki kavramların anlam ve tanımlarını önceki konularla ilişkilendirme işlemi öğrenciler gerçekleştirir.				.78		.56
9. Ders akışı içinde, öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için birbirlerine soru sorarlar.				.77		.64
19. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.			.72			.55
20. Yapılan çeşitli ifade ve beceri yarışmaları, öğrencilere duyurulur.			.85			.65
23. Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.				.36		.26
25. Öğrencilerin, sınıf panolarını aktif olarak kullanmaları sağlanır.					.35	.28
26. Öğrenciler, yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde, serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar.					.56	.49

Tablo 6'nın Devamı

27. Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.	.74				.57
28. Öğrenciler, yaptıkları deneyin/gözlemin sonuçları üzerinde tartışırlar.	.95				.67
29. Etkinliğin sonunda, “neden bu şekilde düşündün? ...bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?” şeklinde sorularla, öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamaya yönlendirilir.	.67				.48
33. Mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamları da hatırlatılır, karşılaştırılır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulur.	.39				.44
37. Öğretmenler, bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırlar.	.45				.38
38. Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.	.48				.44
39. Öğretmenler, öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda, hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurlar.	.79				.55
40. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem verilir.	.94				.72
41. Hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir.	.74				.55
Özdeğer	7.07	2.07	1.83	1.27	1.19
Açıklanan Varyans (%)	32.16	9.41	8.32	5.78	5.40
Faktörlerarası Korelasyon					
F1	1				
F2	.49	1			
F3	.49	.40	1		
F4	.33	.39	.44	1	
F5	.58	.42	.54	.50	1

F1-F5: Faktör 1-Faktör 5, λ =Madde faktör yük değeri, h^2 =Ortak varyans.

YYUİG Güvenirliliği: YYUİG alt boyutlarının maddelerinin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin madde toplam korelasyonları ve maddeler arası ortalama korelasyon değerleri hesaplanmıştır. BDEİİG alt faktörü güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 7 de, BKÖİİG güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 8 de, ODÖOİG güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 9 da, ÖMGYİG güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 10 da, BYÖSİG güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 11 de görülmektedir.

Tablo 7. BDEİİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	<i>r</i>
37. Öğretmenler, bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırlar.	.54
38. Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.	.60
39. Öğretmenler, öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda, hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurlar.	.65
40. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem verilir.	.70
41. Hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir.	.63
Cronbach alpha	.83
Maddelerarası ortalama korelasyon	.49

Not: BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler (BDEİİG) *r*=Madde toplam korelasyonları.

Tablo 8. BKÖİİG Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	<i>r</i>
2. Dersin başında öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorulur.	.50
3. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.	.70
4. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için onlara farklı sorular yöneltilir.	.74
5. Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.	.59
6. Ders akışının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin; tutum, önbilgi, inanç ...gibi önbilgi yapıları dikkate alınır.	.46
Cronbach alpha	.81
Maddelerarası ortalama korelasyon	.46

Not: BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, *r*=Madde toplam korelasyonları.

Tablo 9. ODÖÖİĞ Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	<i>r</i>
19. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.	.56
20. Yapılan çeşitli ifade ve beceri yarışmaları, öğrencilere duyurulur.	.56
Cronbach alpha	.72
Maddelerarası ortalama korelasyon	.56

Not: ODÖÖİĞ: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, *r*=Madde toplam korelasyonları.

Tablo 10. ÖMGYİĞ Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	<i>r</i>
7. Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmaları sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.	.49
8. Yeni konuyla ilgili metnin içindeki kavramların anlam ve tanımlarını önceki konularla ilişkilendirme işlemi öğrenciler gerçekleştirir.	.55
9. Ders akışı içinde, öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için birbirlerine soru sorarlar.	.64
23. Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.	.40
Cronbach alpha	.72
Maddelerarası ortalama korelasyon	.41

Not: ÖMGYİĞ: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, *r*=Madde toplam korelasyonları.

Tablo 11. BYÖSİĞ Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	<i>r</i>
25. Öğrencilerin, sınıf panolarını aktif olarak kullanmaları sağlanır.	.47
26. Öğrenciler, yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde, serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar.	.66
27. Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.	.67
28. Öğrenciler, yaptıkları deneyin/gözlemin sonuçları üzerinde tartışırlar.	.69
29. Etkinliğin sonunda, “neden bu şekilde düşündün? ...bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?” şeklinde sorularla, öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamaya yönlendirilir.	.60
33. Mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamları da hatırlatılır, karşılaştırılır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulur.	.55
Cronbach alpha	.83
Maddelerarası ortalama korelasyon	.45

Not: BYÖSİĞ:Bilişsel Yapılandırımcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler, *r*=Madde toplam korelasyonları.

Güvenirlilik analizleri sonuçları YYUİĞ alt boyutlarının tamamının yeterli düzeyde madde toplam korelasyon değerlerine, yeterli düzeyde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına ve yeterli düzeyde maddelerarası korelasyon değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Clark ve Watson, 1995; Yockey, 2011).

3.3.4. Verilerin Analizi

Analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin doğruluğu incelenmiştir. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla tüm değişkenlerinin minimum ve maksimum değerleri kontrol edilmiş ve veri setinde yanlış girilmiş bir değere rastlanmamıştır. Aynı zamanda tüm minimum ve maksimum değerlerin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. İkinci aşamada, bağımsız değişkenlerin frekans dağılımları incelenmiş ve sınırlı sayıda frekans dağılımına sahip olan kategoriler yeniden gruplandırılmıştır. Bu bağlamda, sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve bilgi kaynağı değişkenleri yeniden gruplandırılmıştır.

Katılımcıların sosyo demografik özellikleri ve BYİD, GEYİD, BDEİİG, BKÖİİG, ODÖÖİG, ÖMGYİG, BYÖSİG anket maddelerine verdikleri cevapları değerlendirmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. BYİD, GEYİD, BDEİİG, BKÖİİG, ODÖÖİG, ÖMGYİG, BYÖSİG maddeleri 4 cevap seçeneğine sahip sorulardan oluştuğundan, aritmetik ortalamanın yorumu için aşağıdaki formül kullanılarak aralık katsayıları hesaplanmıştır. (Maddeden alınabilecek en yüksek puan-Maddeden alınabilecek en düşük puan)/Seçenek Sayısı. Bu formül kullanılarak aralık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu aralık katsayısına bağlı olarak 1.00-1.74 aralığındaki ortalama değerleri ‘hiç katılmıyorum’, 1.75-2.49 aralığındaki ortalama değerleri ‘katılmıyorum’, 2.50-3.24 aralığındaki ortalama değerleri ‘katılıyorum’, 3.25-4.00 aralığındaki ortalama değerleri ‘kesinlikle katılıyorum’ olarak ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyet, mesleki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olduğu okul, okutulan sınıf, eğitim düzeyi ve bilgi kaynağı bağımsız değişkenlerinin BYİD, GEYİD, BDEİİG, BKÖİİG, ODÖÖİG, ÖMGYİG, BYÖSİG puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA’nın istatistiksel olarak test edilebilecek normallik ve varyansların homojenliği varsayımları bulunmaktadır. Normallik varsayımı örneklem büyüklüğü dikkate alınarak

bağımlı değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiş ve çarpıklık değerinin -0.55 ve 0.40 olduğu, basıklık değerinin ise -1.52 ve 1.30 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tüm değerlerin araştırmacılar (George ve Mallery, 2016; Stevens, 2012) tarafından önerilen -2 ila + 2 değer aralığında olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi (Tabachnick ve Fidell, 2012) ile kontrol edilmiştir. Bu varsayım bazı analizlerde ihlal edildiğinden, ihlal edilen analizlerde grup sayısı iki olduğunda t-testi ve grup sayısı ikinden fazla olduğunda F testi (Landau ve Everitt, 2004) kullanılmıştır. Tek Yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçları anlamlı olması durumunda ve varyansların homojenliği varsayımı karşılındığında işlem sonrası Tukey HSD testi kullanılmıştır. F testi kullanıldığında ve sonuçlar anlamlı olduğunda ise işlem sonrası Games-Howell kullanılmıştır. Tüm testlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak örnekleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine, araştırmanın değişkenleri olan cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, bu yıl okutulan sınıf, eğitim düzeyi ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynaklarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Tablo 12’de araştırma kapsamına alınana katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 12. Betimsel İstatistikler

Değişken	Frekanslar	
	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	216	58.4
Erkek	154	41.6
Mesleki Hizmet Süresi		
1-5 yıl	30	8.1
6-10 yıl	41	11.1
11-15 yıl	63	17.1
16-20 yıl	123	33.2
21-25 yıl	113	30.5
Sınıf Mevcudu		
24 ve altı	92	24.9
25-30 kişi	145	3.2
31 -35 kişi	58	15.7
35 ve üzeri	75	20.2
Mezuniyet Okul		
Eğitim	209	56.5
Diğer	161	43.5
Öğretim Yapılan Sınıf		
1.sınıf	78	21.1
2.sınıf	84	22.7
3.sınıf	93	25.1
4.sınıf	115	31.1
Eğitim Düzeyi		
Önlisans	33	8.9
Lisans ve üstü	337	91.1
Bilgi Kaynağı		
Müfredattaki açıklamalar	143	38.6
Hizmetiçi eğitim/seminer	114	30.8
Farklı kaynaklar	113	30.5

Not: N= 370.

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin % 58.4’ü kadın, % 8.1’i 1-5 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip, % 20.2’si sınıflarında 35ve üzeri öğrenciye sahip, % 56.5’i eğitim fakültesi mezunu, % 24.8’i 3.sınıf öğretmeni, % 83’ü lisans mezunu ve % 31.8’i yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgilerini hizmetiçi eğitimlerden öğrenmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik BYİD, GEYİD, BDEİİG, BKÖİİG, ODÖOİG, ÖMGYİG, BYÖSİG faktörlerinde elde edilen bulgular Tablo 13 ile Tablo 19 arasında görülmektedir.

Tablo 13.BYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
10. Yapılandırmacı öğrenmenin temeli, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.	2	0.5	40	10.8	211	57.0	117	31.6	3.20	.64
11. 5E modeli, ilkokullar için en uygun olandır.	8	2.2	69	18.6	233	63.0	60	16.2	2.93	.66

Not.: BYİD: Bilişsel Yapılandırmacılık İle İlgili Düşünceler

Tablo 13’te sınıf öğretmenlerinin BYİD faktörüne ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları birlikte incelendiğinde, onuncu maddeye katılım düzeylerinin dağılımı(aritmetik ortalamanın bir standart sapma altı ile aritmetik ortalamanın bir standart sapma üstü), 2.56 – 3.84 puan arasındadır ve ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde, *yüksek* olduğu görülmektedir. On birinci maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.27 –3.59 puan arasındadır ve ‘katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ olarak daha fazla değişkenlik göstermektedir.

Tablo 14. GEYİD Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
3. Etkileşimci yapılandırmacılıkta öğretimin amacı, bilgi seçeneklerini ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır.	-	-	20	5.4	236	63.8	114	30.8	3.25	.55
4. Derslerde bilgilerin yapılandırılması, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile olmalı.	1	.3	21	5.7	172	46.4	176	47.6	3.41	.61
5. Sosyal yapılandırmacılıkta derslerin amacı, farklı ve çeşitli bilgiler arasında uzlaşma sağlamaktır.	-	-	12	3.3	170	45.9	188	50.8	3.48	.56
7. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.	2	.5	19	5.1	205	55.4	144	39	3.33	.60
9. Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.	1	.3	12	3.2	118	31.9	239	64.6	3.61	.57

Not.: GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırmacılığa İlişkin Düşünceler.

Tablo 14 de görülen GEYİD faktöründe, sadece ortalamalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerin en çok katıldıkları maddenin dokuzuncu madde, en az katıldıkları maddenin ise üçüncü madde olduğu; sadece standart sapmalara bakıldığında, cevapların en çok değişkenlik gösterdiği maddenin dördüncü madde olduğu görülmektedir. Fakat aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri birlikte incelendiğinde, beş maddenin dağılımlarının, 2.70/3.04 – 3.80/4.00 puanlar arasında ve ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde, ana hatlarıyla benzer oldukları, böylece sınıf öğretmenlerinin genel ve etkileşimci yaklaşıma ilişkin oldukça olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, BDEİİG, BKÖİİG ve BYÖSİG faktörlerindeki tüm maddelerine ilişkin görüşleri oldukça olumlu iken, ÖMGYİG faktörlerinde tüm maddelerde olumlu, ODÖÖİG faktörlerinde ise bir maddede olumlu ve bir maddede çok olumlu düşüncelere sahiptir.

Tablo 15. BDEİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
37. Öğretmenler, bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırlar.	-	-	19	5.2	187	50.5	164	44.3	3.39	.59
38. Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.	2	.5	17	4.6	223	60.3	128	34.6	3.29	.58
39. Öğretmenler, öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda, hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurlar.	2	.5	8	2.2	213	57.6	147	39.7	3.36	.56
40. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem verilir.	3	.8	8	2.2	235	63.5	124	33.5	3.30	.55
41. Hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir	2	.5	15	4.1	211	57.0	142	38.4	3.33	.58

Not: BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler

BDEİİG faktörlerindeki maddeler daha yakından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin 37. madde, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 38. madde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 37. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.80-3.98 ve 38. maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.71-3.87 puan aralığında olup her ikisi de ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Aynı faktörün diğer (39, 40 ve 41.) maddelerinin dağılımı da benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir.

Tablo 16. BKÖİİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
2. Dersin başında öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorulur.	2	.5	10	2.7	211	57.1	147	39.7	3.36	.56
3. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.	2	.5	16	4.4	217	58.6	135	36.5	3.31	.58
4. Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için onlara farklı sorular yöneltilir.	4	1.1	11	3.0	197	53.2	158	42.7	3.38	.60

Tablo 16'nın Devamı

5. Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.	2	.5	11	3.0	146	39.5	211	57.0	3.53	.59
6. Ders akışının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin; tutum, önbilgi, inanç... gibi önbilgi yapıları dikkate alınır.	1	.3	21	5.7	194	52.4	154	41.6	3.35	.60

Not: BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler

BKÖİİG faktörlerinde ise, en yüksek ortalamaya sahip madde 5. madde iken, en düşük ortalamaya sahip madde 2. maddedir. Faktördeki maddelerin aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları birlikte incelendiğinde, 5. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.94-4.00 ve 2. maddeye verilen cevapların dağılımı 2.80-3.92 puan aralığında olup her ikisi de 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir. Aynı faktörün diğer (3, 4 ve 6.) maddelerinin dağılımı da benzer biçimde 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.

Tablo 17. ODÖÖİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
19. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.	5	1.4	18	4.9	231	62.4	116	31.4	3.24	.60
20. Yapılan çeşitli ifade ve beceri yarışmaları, öğrencilere duyurulur	3	.8	13	3.5	209	56.5	145	39.2	3.34	.59

Not: ODÖÖİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler.

ODÖÖİG faktörlerindeki maddeler daha yakından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin 20. madde, en düşük ortalamaya sahip maddenin 19. madde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 20. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.75-3.93 ve 19. maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.64-3.84 puan aralığında olup her ikisi de 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.

Tablo 18.ÖMGYİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
7. Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmalarını sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.	4	1.1	27	7.3	217	58.6	122	33.0	3.24	.63
8. Yeni konuyla ilgili metnin içindeki kavramların anlam ve tanımlarını önceki konularla ilişkilendirme işlemini öğrenciler gerçekleştirir.	3	.8	53	14.3	219	59.2	95	25.7	3.10	.65
9. Ders akışı içinde, öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için birbirlerine soru sorarlar.	8	2.2	28	7.6	238	64.3	96	25.9	3.14	.64
23. Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.	11	3.0	60	16.2	192	51.9	107	28.9	3.07	.75

Not: ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler

ÖMGYİG faktörlerinde, en yüksek ortalamaya sahip madde 7. madde iken, en düşük ortalamaya sahip madde ise 23. maddedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 7. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.61-3.87 ve 23. maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.32-3.82 puan aralığında olup 7. madde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde 23. madde ise ‘katılmıyorum kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Aynı faktörün diğer maddesi olan 8. madde de 23. maddeyle benzerlik göstererek ‘katılmıyorum kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir ve 9. madde ise 7. maddeyle benzerlik göstererek ‘katılıyorum kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir.

Tablo 19.BYÖSİG Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Katılım Düzeyi								\bar{X}	SS
	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
25. Öğrencilerin, sınıf panolarını aktif olarak kullanmalarını sağlanır.			14	3.8	172	46.5	184	49.7	3.46	.57
26. Öğrenciler, yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde, serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar.	2	.5	7	1.9	221	59.7	140	37.8	3.35	.55
27. Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.	1	.3	13	3.5	229	61.9	127	34.3	3.30	.55

Tablo 19'un Devamı

28. Öğrenciler, yaptıkları deneyin/gözlemin sonuçları üzerinde tartışırlar.	2	.5	20	5.4	214	57.8	134	36.2	3.30	.59
29. Etkinliğin sonunda, "neden bu şekilde düşündün? ...bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?" şeklinde sorularla, öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamaya yönlendirilir.	2	.5	17	4.6	206	55.7	145	39.2	3.34	.59
33. Mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamları da hatırlatılır, karşılaştırılır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulur.	-	-	8	2.2	233	63.0	129	34.9	3.33	.51

Not: BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırmacı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler

BYÖSİG faktöründe ise en yüksek ortalamaya sahip maddenin 25. madde, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 28. madde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar birlikte incelendiğinde, 25. maddeye verilen cevapların dağılımı, 2.89-4.00 ve 28. maddeye verilen cevapların dağılımı ise 2.71-3.89 puan aralığında olup her ikisi de 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir. Aynı faktörün diğer (26, 27, 29 ve 33.) maddelerinin dağılımı da benzer biçimde 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20'de görülmektedir. Cinsiyet açısından yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bir dizi bağımsız örneklemeler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonuçları Tablo 20 de görülmektedir. Tablo 20 de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonucunda katılımcıların cinsiyetine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BYİD						
Kadın	216	6.14	1.01	279.89	1.06	.288
Erkek	154	6.11	1.16			
GEYİD						
Kadın	216	17.17	1.71	368	.29	.771
Erkek	154	16.95	2.17			
BDEİİG						
Kadın	216	16.60	2.19	368	-.77	.443
Erkek	154	16.80	2.19			
BKÖİİG						
Kadın	216	17.11	2.12	368	1.83	.068
Erkek	154	16.68	2.30			
ODÖOİG						
Kadın	216	6.60	.97	368	.51	.611
Erkek	154	6.55	1.16			
ÖMGYİG						
Kadın	216	12.60	1.79	285.22	.53	.529
Erkek	154	12.46	2.21			
BYÖSİG						
Kadın	216	20.05	2.54	368	-.18	.859
Erkek	154	20.10	2.38			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel Ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de görülmektedir. Mesleki kıdem açısından yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testleri sonuçları Tablo 21’de görülmektedir. Tablo 21’de görüldüğü gibi, tek Yönlü ANOVA testleri sonucunda yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarından sadece ODÖOİG puan ortalamalarının ($F(4, 365)=2.69, p<.05$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 21. Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	İşlem Sonrası
BYİD							
1. 1-5 yıl	30	6.30	1.09	4, 365	1.13	.345	
2. 6-10 yıl	41	6.15	.96				
3. 11-15 yıl	63	6.13	1.10				
4. 16-20 yıl	123	6.07	1.15				
5. 21 ve üzeri	113	6.14	1.03				
GEYİD							
1. 1-5 yıl	30	17.47	1.80	4, 365	.28	.893	
2. 6-10 yıl	41	16.61	1.91				
3. 11-15 yıl	63	16.95	1.72				
4. 16-20 yıl	123	17.20	1.95				
5. 21 ve üzeri	113	17.08	2.01				
BDEİİG							
1. 1-5 yıl	30	16.93	1.98	4, 365	.67	.612	
2. 6-10 yıl	41	16.68	2.03				
3. 11-15 yıl	63	16.29	2.30				
4. 16-20 yıl	123	16.77	2.34				
5. 21 ve üzeri	113	16.72	2.07				
BKÖİİG							
1. 1-5 yıl	30	16.23	2.30	4, 365	1.03	.390	
2. 6-10 yıl	41	16.88	2.49				
3. 11-15 yıl	63	16.90	2.14				
4. 16-20 yıl	123	17.14	2.21				
5. 21 ve üzeri	113	16.92	2.10				
ODÖÖİG							
1. 1-5 yıl	30	6.80	.76	4, 365	2.69	.031*	3-4
2. 6-10 yıl	41	6.49	1.12				
3. 11-15 yıl	63	6.22	1.13				
4. 16-20 yıl	123	6.69	1.10				
5. 21 ve üzeri	113	6.63	.95				
ÖMGYİG							
1. 1-5 yıl	30	12.89	2.03	4, 365	.67	.614	
2. 6-10 yıl	41	12.27	2.36				
3. 11-15 yıl	63	12.32	1.84				
4. 16-20 yıl	123	12.63	1.92				
5. 21 ve üzeri	113	12.58	1.96				
BYÖSİG							
1. 1-5 yıl	30	20.20	2.25	4, 365	.35	.841	
2. 6-10 yıl	41	20.12	2.41				
3. 11-15 yıl	63	19.95	2.34				
4. 16-20 yıl	123	20.24	2.46				
5. 21 ve üzeri	113	19.89	2.66				

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖÖİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler. $p < .05^*$.

Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey HSD testleri sonucunda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (Ort.: 6.69) ODÖÖİG 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (Ort.: 6.22) daha olumlu olduğu bulunmuştur. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyici çalışmalara daha fazla önem verdiği ifade edilebilir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de görülmektedir. Sınıf mevcudu açısından yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testleri sonuçları Tablo 22’de görülmektedir. Tablo 22’de görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 22. Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
BYİD						
1. 24 ve altı	92	6.05	1.12	3, 366	1.66	.175
2. 25-30 kişi	145	6.24	1.10			
3. 31 -35 kişi	58	6.22	1.01			
4. 35 ve üzeri	75	5.93	1.00			
GEYİD						
1. 24 ve altı	92	17.00	1.91	3, 366	1.36	.255
2. 25-30 kişi	145	17.03	1.98			
3. 31 -35 kişi	58	17.53	1.80			
4. 35 ve üzeri	75	16.92	1.87			
BDEİİG						
1. 24 ve altı	92	16.55	2.23	3, 366	.95	.418
2. 25-30 kişi	145	16.90	2.24			
3. 31 -35 kişi	58	16.67	2.27			
4. 35 ve üzeri	75	16.41	1.98			
BKÖİİG						
1. 24 ve altı	92	17.25	2.20	3, 366	2.12	.097
2. 25-30 kişi	145	16.58	2.16			
3. 31 -35 kişi	58	17.09	2.11			
4. 35 ve üzeri	75	17.09	2.31			

Tablo 22'nin Devamı

ODÖOİG						
1. 24 ve altı	92	6.72	.89	3, 366	1.16	.325
2. 25-30 kişi	145	6.58	1.06			
3. 31 -35 kişi	58	6.57	1.13			
4. 35 ve üzeri	75	6.41	1.14			
ÖMGYİG						
1. 24 ve altı	92	12.61	1.92	3, 366	.56	.640
2. 25-30 kişi	145	12.42	1.96			
3. 31 -35 kişi	58	12.45	2.04			
4. 35 ve üzeri	75	12.76	2.03			
BYÖSİG						
1. 24 ve altı	92	19.84	2.51	3, 366	.40	.753
2. 25-30 kişi	145	20.19	2.47			
3. 31 -35 kişi	58	20.16	2.40			
4. 35 ve üzeri	75	20.07	2.52			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Mezun olunan fakülte değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te görülmektedir. Mezun olunan fakülte açısından yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonuçları Tablo 23'te görülmektedir. Tablo 23'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonucunda katılımcıların GEYİD puan ortalamalarının mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ancak diğer düşünce ve uygulamalar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 23'te görüldüğü gibi eğitim fakültesi mezunlarının GEYİD puan ortalamaları diğer fakülte mezunlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($t(368) = 2.07, p < .05$).

Tablo 23. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BYİD						
Eğitim	209	6.15	1.11	368	.48	.635
Diğer	161	6.10	1.03			
GEYİD						
Eğitim	209	17.26	1.96	368	2.07	.039*
Diğer	161	16.84	1.83			
BDEİİG						
Eğitim	209	16.64	2.29	368	-.39	.695
Diğer	161	16.73	2.06			
BKÖİİG						
Eğitim	209	16.75	2.21	368	-1.83	.068
Diğer	161	17.17	2.18			
ODÖOİG						
Eğitim	209	6.50	1.11	368	-1.69	.092
Diğer	161	6.68	.95			
ÖMGYİG						
Eğitim	209	12.62	2.05	368	.90	.367
Diğer	161	12.43	1.87			
BYÖSİG						
Eğitim	209	19.92	2.51	368	-1.30	.194
Diğer	161	20.26	2.43			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler, $p < .05^*$.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’te görülmektedir. Öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testleri sonuçları Tablo 24’te görülmektedir. Tablo24’te görüldüğü gibi yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutlarından, BYİD, GEYİD ve BDEİİG puan ortalamalarının öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık varken, diğer boyutlarda

anlamli bir farklılık yoktur. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey HSD testleri sonucunda ikinci sınıfı okutan rretmenlerin BYİD puanlarının dördüncü sınıfı okutan rretmenlerden anlamli bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, gerçekleştirilen Tukey HSD testleri sonuçları ikinci sınıfı okutan rretmenlerin GEYİD ve BDEİİG puan ortalamalarının birinci sınıf rretmenlerinden anlamli bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer gruplar arasında anlamli bir farklılık yoktur.

Tablo 24. rretim Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	<i>İşlem Sonrası</i>
BYİD							
1. Birinci	78	6.06	1.00	3, 366	2.86	.037*	2-4
2. İkinci	84	6.40	1.08				
3. Üçüncü	93	6.14	1.18				
4. Dördüncü	115	5.97	1.01				
GEYİD							
1. Birinci	78	16.44	1.82	3, 366	6.05	.001**	1-2
2. İkinci	84	17.69	1.94				
3. Üçüncü	93	17.04	1.86				
4. Dördüncü	115	17.10	1.87				
BDEİİG							
1. Birinci	78	16.18	2.04	3, 366	3.59	.014*	1-2
2. İkinci	84	17.26	2.25				
3. Üçüncü	93	16.52	2.25				
4. Dördüncü	115	16.71	2.11				
BKÖİİG							
1. Birinci	78	16.59	2.07	3, 366	2.19	.088	
2. İkinci	84	17.43	2.37				
3. Üçüncü	93	16.80	2.30				
4. Dördüncü	115	16.90	2.06				
ODÖOİG							
1. Birinci	78	6.54	1.05	3, 366	2.05	.107	
2. İkinci	84	6.82	1.12				
3. Üçüncü	93	6.46	1.08				
4. Dördüncü	115	6.52	.95				

Tablo 24'ün Devamı

ÖMGYİG						
1. Birinci	78	12.82	1.72	3, 366	2.16	.092
2. İkinci	84	12.77	1.90			
3. Üçüncü	93	12.15	2.19			
4. Dördüncü	115	12.50	1.98			
BYÖSİG						
1. Birinci	78	20.15	2.36	3, 366	.70	.553
2. İkinci	84	20.14	2.63			
3. Üçüncü	93	19.75	2.43			
4. Dördüncü	115	20.22	2.48			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler, $p < .05^*$, $p < .001^{**}$,

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Eğitim düzeyi değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 25'te görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkeni açısından yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonuçları Tablo 25'te görülmektedir. Tablo 25'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testleri sonucunda tüm faktörlerde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 25. Eğitim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
BYİD						
Önlisans	33	5.97	1.07	368	-.89	.372
Lisans ve üstü	337	6.15	1.08			
GEYİD						
Önlisans	33	16.76	2.15	368	-1.01	.313
Lisans ve üstü	337	17.11	1.89			
BDEİİG						
Önlisans	33	17.15	2.22	368	1.31	.191
Lisans ve üstü	337	16.63	2.18			
BKÖİİG						
Önlisans	33	16.94	2.00	368	.03	.979
Lisans ve üstü	337	16.93	2.23			
ODÖOİG						
Önlisans	33	6.85	.91	368	1.55	.121
Lisans ve üstü	337	6.55	1.06			
ÖMGYİG						
Önlisans	33	13.00	2.00	368	1.40	.162
Lisans ve üstü	337	12.50	1.97			
BYÖSİG						
Önlisans	33	20.39	2.56	368	.79	.432
Lisans ve üstü	337	20.04	2.47			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırıcılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırıcılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırıcılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırıcı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırıcı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Yapılandırıcılıkla İlgili Bilgi Kaynağı Değişkenine Göre İncelenmesi

Bilgi kaynağı değişkenine göre yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26'da görülmektedir. Bilgi kaynağı değişkeni açısından yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testleri sonuçları Tablo 26'da görülmektedir. Tablo 26'da görüldüğü gibi yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin düşünce ve uygulamalar alt boyutları puan ortalamaları gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 26. Bilgi Kaynağına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	P
BYİD						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	6.05	1.10	2, 367	1.68	.187
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	6.08	1.15			
3. Farklı kaynaklar	113	6.28	.97			
GEYİD						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	17.02	1.87	2, 367	.26	.775
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	17.18	1.86			
3. Farklı kaynaklar	113	17.04	2.02			
BDEİİG						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	16.62	2.12	2, 367	.07	.932
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	16.70	2.17			
3. Farklı kaynaklar	113	16.72	2.30			
BKÖİİG						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	16.89	2.26	2, 367	.11	.899
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	17.01	2.16			
3. Farklı kaynaklar	113	16.90	2.19			
ODÖOİG						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	6.65	.97	2, 367	1.96	.142
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	6.65	.95			
3. Farklı kaynaklar	113	6.42	1.22			
ÖMGYİG						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	12.45	1.90	2, 367	.31	.736
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	12.65	1.97			
3. Farklı kaynaklar	113	12.54	2.09			
BYÖSİG						
1. Müfredattaki açıklamalar	143	19.98	2.30	2, 367	.19	.830
2. Hizmetiçi eğitim/seminer	114	20.17	2.58			
3. Farklı kaynaklar	113	20.09	2.59			

Not: BYİD: Bilişsel Yapılandırmacılık İle İlgili Düşünceler, GEYİD: Genel ve Etkileşimci Yapılandırmacılığa İlişkin Düşünceler, BDEİİG: Bilişsel Düşünce Eğitimi ile İlgili Görüşler, BKÖİİG: Bilişsel Kavram Öğretimi İle İlgili Görüşler, ODÖOİG: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşler, ÖMGYİG: Öğrenen Merkezli Genel Yapılandırmacılığa İlişkin Görüşler, BYÖSİG: Bilişsel Yapılandırmacı Öğretim Süreciyle İlgili Görüşler.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ

5.1. Tartışma

Bu çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; bu görüşlerin cinsiyet, mesleki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, öğretim yapılan sınıf, eğitim düzeyi ve yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı değişkenlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ilişkin iki faktördeki düşüncelerinin ortalamaları $\bar{X}= 3,61$ ve $\bar{X}=2,93$ arasındadır. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip “Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.” maddesinin dağılımının, 3.04-4.00 puan arasında olduğu ve en düşük ortalamaya sahip “5E modeli, ilkokullar için en uygun olanıdır.” maddesinin dağılımının ise 2.27 – 3.59 puan arasında olduğu bulunmuştur. Birinci alt problemin, ‘Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceler(YYİD)’ kısmına ait bulgulardan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; ‘öğrenme, öğrencinin rolü ve hedefler’ konusuna, sosyal yapılandırmacılığa büyük ölçüde katıldıkları, fakat bilişsel yapılandırmacılığın ‘modeller’i konusu ile etkileşimci yapılandırmacılıkta daha serbest bırakan, esnek ‘öğretmen rolü’ne daha az katıldıkları ileri sürülebilir. Genel sonuca gitmeden uygulamalara ilişkin görüşlerden ve değişkenler açısından karşılaştırmalardan elde edilen bulgulara bakmak gerekmektedir.

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin beş faktördeki düşüncelerinin ortalamaları $\bar{X}= 3,53$ ve $\bar{X}=3,07$ arasındadır. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip “Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.” maddesinin dağılımının, 2.94-4.00 puan arasında olduğu ve en düşük ortalamaya sahip “Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.” maddesinin dağılımının ise 2.32 – 3.82 puan arasında olduğu bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin ilk faktör (BDEİİG) bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili beş maddenin dağılımının benzer biçimde

‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrenme süreci ve değerlendirmede, düşünme eğitiminde, öğretmenlerin rehberlik ve bireysel farklılığa, gayrete önem verme görevlerini yaptığına büyük ölçüde katıldıkları ileri sürülebilir. İkinci faktör (BKÖİİG) bilişsel kavram öğretimi ile ilgili beş maddenin dağılımının benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit etme, yeni öğretilecek kavramlar ile ilgili öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarını ortaya çıkarma ve derse giriş aşamalarında yapılandırmacı anlayışa uygun davrandıkları ileri sürülebilir. Üçüncü faktör (ODÖOİG) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler ile ilgili iki maddenin dağılımına bakıldığında ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; öğrenenlerin öğrenme çıktılarını sergileyebilecekleri ya da kültürel etkinliklere dâhil olabilecekleri ortamı oluşturmadaki görevlerini büyük ölçüde katıldıkları ifade edilebilir. Dördüncü faktör olan (ÖMGYİG) öğrenen merkezli genel yapılandırmacılığa ilişkin görüşler ile ilgili maddeler dağılımına bakıldığında iki gruba ayrılmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri 7. ve 9. maddeye ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. 8. ve 23. maddelerin dağılımına bakıldığında ise ‘katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyerek öğrenmeyi keşfetmelerini sağlamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Yine çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kavramların öğrencilerin ilişkilendirmesinde ve öğrencilerin gelişiminde ailenin de dâhil edilmesini sağlayacak eğitsel oyunları hazırlama noktasında tam olarak katılmadıkları ileri sürülebilir. Beşinci faktör (BYÖSİG) bilişsel yapılandırmacı öğretim süreciyle ilgili altı maddenin dağılımının benzer biçimde ‘katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu bulgusundan hareketle, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğinden ziyade öğrencilerin kavramları ya da olguları öğrenme yolunu göstererek öğrenme süreci içerisine dâhil etmeye çalışmaları görevlerini yaptıklarına büyük ölçüde katıldıkları ileri sürülebilir.

Alan yazın incelendiğinde Genç (2007), Ülker Saracalıoğlu (2007) ve Akkaya (2015) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım algılarının yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurtdede Fidan

(2010) yaptığı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama boyutunda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat gözlem ile elde ettiği bulgular sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine yeteri kadar sahip olmadıklarını göstermiştir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Özdemir (2007) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Genç (2007) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2009) ise ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu bulmuştur. Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aygören ve Saracaloğlu (2015) yaptıkları sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri adlı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat Akkaya (2015) yaptığı çalışmada bilginin doğası ve oluşumu alt boyutunda erkek öğretmenler lehine; Kurtdede-Fidan (2010), planlama alt boyutunda kadın öğretmenler lehine; Aydın (2010) ise yaptığı çalışmada açıklama ve öğretmen rehberliği alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık sonucuna ulaşmıştır. Kösterelioğlu ve Yapıcı (2016) yaptıkları öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortam algıları adlı çalışmanın sonuçları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı sonuç elde etmişlerdir. Bostan ve Yapıcı (2017) ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara ilişkin görüşleri adlı çalışmalarında derse giriş uygulamaları alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı sonuca ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri açısından yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından ODÖÖİG boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Meslekteki hizmet sürelerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehinedir.

Yapılandırmacı programın uygulandığı 2005 yılında, mesleğe başlamış ve 2016'da 16-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına yönelik puanlarının yüksek çıkması zamanla programı daha iyi özümlediklerini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, Demir (2009), ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin yaptığı çalışmada meslekteki hizmet süresi değişkeninin hem 6-10 yıl hem de 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucunu bulmuştur. Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yaptıkları çalışmada kıdem değişkeni açısından iki madde de 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir (2007) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeylerinin öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2010) yaptığı çalışmada 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmada hizmet yılı değişkeni açısından alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlar ve ölçekteki iki maddede 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır.

Yine alan yazın incelendiğinde meslekteki hizmet süresinin diğer 6 faktör açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerini ve uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine etkisi olmadığı, Kurtdede Fidan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen niteliklerini gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre farklılık göstermediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Akkaya (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genç (2007) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerinin öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006) sınıf öğretmenlerinin deneyiminin, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemeye ilişkin yaptığı araştırmada anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Uludağ ve Odacı (2002), yapılan araştırmalara göre öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu ve bu durumun öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının arttığını ifade etmişlerdir. Yine alan yazın incelendiğinde, Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurtde Fidan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen niteliklerini gerçekleştirme düzeylerinin, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Dünder (2008) çalışmasında hem nicel verilerde hem de nitel verilerde öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı olarak algılama düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu okul açısından yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından "Genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin GEYİD boyutu ile ilgili görüşleri ve istatistiki olarak ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunlarının lehine olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırmacılığın esaslarına ilişkin düşünceleri açısından daha yeterli gördükleri ifade edilebilir.

Alan yazına bakıldığında mezun olunan okul değişkenine göre Özdemir (2007) yaptığı çalışmada anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Dünder (2008) yaptığı çalışmada eğitim ile ilgili farklı bölümden mezun olanlar lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aygören ve Saracaloğlu (2015), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme

ortamlarına ilişkin görüşleri adlı çalışmalarında mezun olunan bölüm değişkeni açısından sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtde Fidan (2010), yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen niteliklerini gerçekleştirme düzeylerinin, farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2010), yaptığı çalışmada mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2009), ise ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin yaptığı çalışmada anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, “Bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili düşünceler” alt boyutunda, “Genel ve etkileşimci yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler” alt boyutunda ve “Bilişsel düşünce eğitimi ile ilgili görüşler” boyutunda 2. sınıfları okutan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 1. sınıf okutan öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, okula adaptasyonda zorluk yaşamaları nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımın basamaklarını uygulamada zorluk yaşadıkları ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Kurtde Fidan (2010), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen niteliklerini gerçekleştirme düzeylerinin, okuttukları sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Demir (2009), ise ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin yaptığı çalışmada okutulan sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada okuttukları sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Orbeyi ve Güven (2008) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıfla yeni programla ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulmamışlardır.

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Demir (2009), ise ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasına ilişkin yaptığı çalışmada eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Karacığa (2008) yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda yaptığı çalışmada eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç; Yılmaz (2006)'ın “Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri” konulu çalışması ve Bulut (2006)'un “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu çalışması sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca alan yazında, Özdemir (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Aydın (2010), yaptığı çalışmada eğitim düzeyi değişkenine göre Öğretmenlerin İşbirliği alt boyutunda Ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmada Bilişsel Yapılandırmacılığa ilişkin düşünceler boyutu toplamında ve bazı maddelerde lisansüstü mezunu öğretmenler lehine sonuç bulmuşlardır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında; Çınar (2010)'ın araştırmasında, hizmetiçi eğitim alma değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı fakat herhangi bir mesleki yayın takip etme açısından yayın takip edenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bostan ve Yapıcı (2017) yaptıkları çalışmada Kavram öğrenme-öğretme uygulamaları boyutu toplamında ve bazı maddelerde bilgi kaynaklarının farklı kitap ve makale ve hizmetiçi eğitim olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır. Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almadıkları değişkenine yer veren diğer araştırmalara bakıldığında; Orbeyi ve Güven (2008), Karaşahin (2012), Kerem (2011) ve Eskici (2013)'nin, hizmetiçi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu çalışmada, araştırma kapsamında 370 sınıf öğretmeninin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, sınıf mevcudu, mezun olunan okul, okutulan sınıf düzeyi, eğitim düzeyi ve yapılandırıcılıkla ilgili bilgi kaynağı açısından değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

1) Sınıf ğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalara katılma noktasında kendilerini çok yüksek düzeyde görmektedirler.

2) 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf ğretmenlerinin, okul dışı öğrenme ortamlarındaki uygulamalar konusunda, daha esnek oldukları ileri sürülebilir.

3) Eğitim Fakóltesi mezunu sınıf ğretmenlerinin, kendilerini genel ve etkileşimci yapılandırıcılığın esaslarına ilişkin düşünceleri açısından daha yeterli gördükleri, bu konuda daha fazla bilgiye sahip oldukları ileri sürülebilir.

4) 2. sınıfları okutan öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamaları 1. sınıfları okutan öğretmenlere nazaran daha rahat uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1) Yapılandırmacı yaklaşım hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için; eğitim fakóltesi mezunu olmayan öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında başarılı bir şekilde uygulamaları için uygulamalı hizmetiçi eğitim verilmelidir.

2) Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan öğrenen merkezli anlayışa uygun olarak, öğretmenlere, uygulamasına yönelik yapılandırmacı eğitimlere ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır, uygulamalara dair etkinliklere de zaman ayrılmalıdır.

5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1) Sınıf ğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri konusunda nicel araştırmaların yanı sıra araştırmacılar gözlem, görüşme

gibi nitel araştırma yöntemleri kullanarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma süreçlerini ve sonuçlarını inceleyebilirler.

2) Araştırmada sadece sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. İlerde yapılacak çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından okul yöneticileri, branş öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırmaya farklı bir boyut kazandırılarak ortaya çıkacak sonuçlar tespit edilebilir.



KAYNAKÇA

- Abd Rahmana, F. and Scaife, J. (2011, december). Sustaining constructive learning environment: the role of multi-sources regulation, Asia Pacific International onference on Environment-Behaviour Studies, Famagusta, North Cyprus.
- AbuSharbin, E. (2002). Enhancing inservice teacher's constructivist epistemology through the development and redesign of inquiry-based investigations together with their students. *Journal of Science Education*, 7(1), <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/abusharbain.pdf> adresinden 27 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Adanur, Z. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 77- 94.
- Ağgöl Yalçın, F. (2010). Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde asit-baz konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akarsu Bakır, S. (2010). Coğrafya öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkililiği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, (22), 31-46.
- Akkaya, D. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Kayseri ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6(16). 15-20.
- Aksoy, A. N. (2014). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının doğal sistemler bölümlerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Albayrak, Y. (2012). Yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alkış Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). İlköğretim 3.Sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Altun, S. ve Büyükduman, F. İ. (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 7-39.

- Altun Yalçın, S. ve Yalçın, S. (2011). Yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (190), 92-101.
- Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Erskişehir.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research* (2. bs.). London: Falmer.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, D. (2015). Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çok kültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 58-82.
- Atila, M. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Avinç Akpınar, İ. (2010). Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayaz, M. F. ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 12-2(24), 27-44.
- Aydın, H. ve Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 121-135.
- Aydın, O. ve Kılıç Özmen, Z. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (30), 47-63.
- Aydın, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamlarına yönelik değerlendirmeleri. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aygören, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 194-223.
- Aykan, A. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Bağcı, H. ve Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 562-585.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım dersi uygulamalarında alanlarına özgü etkinlik oluşturma çalışmaları. *ZfWT*, 10(1), 143-157. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1018/1018>
Erişim Tarihi: 10/07/2018
- Balcı, S. (2009). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı 5 E modelinin biyoloji öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4), 203-215.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, C. vd. (2014). An investigation of teachers' beliefs about learning. *Croatian Journal of Education*, 16 (3), 55-90.
- Bayrak, F. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inançları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baytok, H. (2007). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf basınç konusunda öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. ve Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18.
- Benli, F. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi (Hakkâri örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Benzer, E. ve Muşlu Kaygısız, G. (2017). Öğretmen adaylarının ortaokul fen deneylerini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı tasarlama düzeylerinin ve tasarım hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 386-409.
- Bircan, M. A. (2014). İlkokul 1.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Boğar, Y. (2010). İlköğretim 7. sınıflarda maddenin yapısı ve özellikleri konusunun kavranmasında yapılandırmacı öğretim modeli ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bostan, A. H. ve Yapıcı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara ilişkin görüşleri. 3'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi (24-25 Kasım, Antalya), 54-66.

- Bozlar, İ. (2016). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre Almanca derslerinde materyal hazırlanması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, Y. (2013). Eğitimde yapılandırmacılık ve din eğitimi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cırık, İ. (2005). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cinoğlu, M. ve Bağcı, E. (2018). İlkokullarda serbest etkinlikler uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 712-727. doi:10.17755/esosder.355006.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cooper, J., Basson, J., & Schaap, P. (2006). A training programme based on the principles of social constructivism and focused on developing people for the future world of work: An evaluation. *Human Resource International*, 9(4), 467-483.
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çelik Şen, Y. ve Şahin-Taşkın Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çeliköz, M ve Erişen Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 286-304.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çıkılı, Y. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiği. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çın, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 6. sınıf İslam’ın sakınılmasını istediği bazı davranışlar ünitesinin örnek ders işlenişleri. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çolak, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğundaki yapılandırmacı ders planı hazırlama deneyimleri: İlkokul öğretmenleriyle yapılmış bir örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 189-209.
- Çolak, E. ve Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103.
- Çuhadar, C. (2008). Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Damlapınar, G. (2008). İlköğretim 1.kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, S. (2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar (Gaziantep ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alan uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(13), 1055-1070.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (çev Ö. F. Tutkun, S. Okay, ve E. Şahin.). Ankara : Anı.
- Durmuş, M. (2008). Ülkemizin kaynakları ünitesinin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğretilmesi ve başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 330-348. doi: 10.26466/opus.356879
- Dündar, Ş. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1-16.
- Elgün, E. (2016). Yapılandırmacı öğrenme tabanlı etkileşimli doğrudan öğretim yaklaşımının deneysel bir uygulaması: “kimyasal türler arası etkileşimler”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

- Ergün, M. ve Özşuer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Eroğlu, Z. (2016). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı etkileşimli doğrudan öğretim modelinin laboratuvar uygulamalarındaki etkinliğinin incelenmesi: koligatif özellikler. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 170-181.
- Erşahan, O. (2016). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkileşimli video öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusu ile ilgili bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eskici, M. (2017). Okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasına yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 16-32.
- Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eskici, M. ve Özen, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 74-87.
- Eskihellaç, C. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim programında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Faydalı, S. (2012). Yapılandırmacı ve işbirlikçi eğitim yaklaşımının ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce kitaplarına etkisinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?. *Edu* 7 (2), 1-26. https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjtk9634_PAhWB2hoKHetLBE0QFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fjournal.yeditepe.edu.tr%2Findex.php%2Fedu7%2Farticle%2Fview%2F16%2F15&usg=AFQjCNGtRZexwhFwg_aG5QgVWNhe7noduw adresinden 20/02/2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gaskin, C. J. ve Happell, B. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511-521. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.10.005
- Genç, Ö. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference*. New York: Routledge. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1204191> adresinden erişildi.20/08/2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. ve Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528. doi:10.1016/S0092-6566(03)00046-1
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Günay, S. (2010). Türkiye’de ilköğretim eğitiminin evrimi ve yapılandırmacı eğitim. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, A. (2016). Din öğretiminin yapılandırmacı temelleri ve yeni bir öğrenme-öğretme materyali olarak zihin haritaları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1488-1500.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 224-236.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh edition.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Hassard, J. (1999, June) “Students' experience in constructivist learning environments:an inquiry into teems-a science teacher education program”, 6th Nordic Research Conference on Science Education, Joensuu, Finland.<http://www2.gsu.edu/~mstjrh/teemsfinland.html> adresinden 12/12/2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Boca Raton: CRC Press.
- Iran-Nejad, A. (1995). Constructivism as substitute for memorization in learning: Meaning is created by learner. *Education*, 116(1), 16-31.
- Işık, Ö. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600.
- İlik, M. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Jensen, M. D. (1998). *Courting serendipity: Constructivist theory and classroom practice*. Doctoral dissertation, University of North Florida, Florida.

- Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkasının kökleri ve evrimi-örnek bir etkinlik-. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 44-64.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (7), 153-175.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(3), 563-580. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7916>
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karagiorgi, Y. and Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Kararımak, Ö. ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 91-108.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşahin, A. (2012). İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusundaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları (Afyonkarahisar ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Keith, T. Z. (2005). Using confirmatory factor analysis to aid in understanding the constructs measured by intelligence tests. D. P. Flanagan ve P. L. Harrison (Ed.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* içinde (ss. 581–614). New York, NY, US: Guilford Press.

- Kerem, E. (2011). 2005-2006 eğitim öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerindeki uygulama yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kerimgil Çelik, S. ve Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 1-39.
- Khalid, A. and Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science* 2(5), 170-177.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kilitçi, A. (2010). Mesleki teknik öğretmenlerin oluşturmacı öğrenme yeterliliklerinin ve uygulama düzeylerinin web tabanlı - etkileşimli geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, G. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kösterelioğlu, İ. ve Yapıcı, M. (2016). Etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1342-1354.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin algılarının belirlenmesi: fenomenografik bir çalışma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 263-281.
- Küçük, Ö. (2015). Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Landau, S. ve Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall ; CRC.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365.

- Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91. doi:10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. doi:10.1177/0146621613487794
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 306-323.
- Metin, T. (2017). İlkokul matematik dersinde yapılandırmacı yaklaşımla eğitim görmüş ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Kocatepe Üniversitesi, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York ; Montréal: McGraw-Hill.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. *Eğitim-Bir-Sen*, 6(16), 57-60.
- Ocak, G., Kuş, G. ve Küçükilhan S. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki yapılandırmacı etkinliklere yönelik tutumları (Afyonkarahisar il örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 189-211.
- Ocak, G. ve Didin, M. (2018). Öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* (6), 1-14.
- Oral, B. (2007). Etkili öğretim ve etkili öğretim ilkeleri. Alim Kaya(Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss 547-586). Ankara: Pegem
- Orbeyi S. ve Güven B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 133-147.
- Ormrod, J.E. (2016). *Öğrenme psikolojisi* (6.bas çev). Mustafa Baloğlu(Çev Ed). Ankara: Nobel.
- Özaydın Özkara, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin eğitim ortamlarını yapılandırmacılık açısından değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(29), 441-453.
- Özdemir, Y. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 126-149.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 100-111.
- Öztürk, M. (2013). Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Pektaş, M. (2008). Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(39), 83-94.
- Pundir, R. and Surana, A. (2016). Constructivism Learning: A Way to Make Knowledge Construction. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 158-161.
- Rammstedt, B. ve John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212. doi:10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Roustae, R., Abdul Kadir, S. and Asimiran, S. (2014). A Review of Constructivist Teaching Practices. *Middle-East Journal of Scientific Research*, (19), 145-152.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlıker, Ş. (2009). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak kütle çekim kanunu konusunda hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Salman, M. (2006). Ülkemizdeki biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan çalışmaların kısa bir değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353. doi:10.1037/1040-3590.8.4.350
- Selek, K. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 8. sınıf İslam dinine göre kötü alışkanlıklar ünitesinin örnek ders işlenişleri. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Singh, S. and Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3), 1-5.
- Stevens, J. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (Fifth Edition.). Hoboken: Taylor and Francis.

- Sündüs Balcı, A. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, H. (2014). Yapılandırmacı yaklaşım modelinin fen öğretimine yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 151- 170.
- Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*, 23. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-23-prof-dr-oktay-huseyin-haziran-2009/377-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik> adresinden 11/03/2016 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3(5), 115-119.
- Şişman, M. (2014). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Tan, E. (2008). İlköğretim 7. Sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Teltik-Başer, E. (2008). 5E modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Timmerman, M. E. ve Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological methods*, 16(2), 209–220.
- Tuncil Can, R. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının program etkinliklerinin ve ders kitaplarının yapılandırmacılık açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Türkoğlu, M. (2012). Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen nitelikleri açısından değerlendirilmesi: öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist traditional learning environment in the university, *International Journal of Education Research*, 31, 357-442.

- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 18-36.
- Uzunoglu Yegül, B. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ülker Saracalıoğlu, P. (2007). İlköğretim 3. sınıf matematik dersi programının yapısalcı öğrenme kuramına uygunluk bakımından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ünal, E. ve Çakır, H. (2016). İşbirlikli teknolojilerle desteklenen yapılandırmacı öğrenme ortamının akademik uğraşıya etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 5(1), 13-18.
- Ünlü, H. ve Erbaş, M. K. (2017, Nisan). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin inançları. XXVI. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A. ve Fava, J. L. (2000). Construct Explication through Factor or Component Analysis: A Review and Evaluation of Alternative Procedures for Determining the Number of Factors or Components. *Problems and Solutions in Human Assessment* içinde (ss. 41–71). Springer, Boston, MA. doi:10.1007/978-1-4615-4397-8_3
- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *Üniversite ve Toplum*, 7(2), <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=312> adresinden 21/10/2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(3), 480–490.
- Yapıcı, Ş. (2017). *Program geliştirmenin psikolojik temelleri*. Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (ss.85-118). Ankara: Pegem.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, F. S. (2011). İlköğretimde fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, F. S. (2017). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-24.
- Yılmaz, T. (2006). Yenilenen 5.sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz Kaya, S. (2008). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, Ş. (2016). Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisine ilişkin okul yöneticileri üzerinde bir uygulama (Trabzon ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Trabzon.

- Yockey, R. D. (2011). *SPSS demystified: A step-by-step guide to successful data analysis*. Boston: Prentice Hall.
- Yurdakul, B. (2004a). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),109-120.
- Yurdakul, B. (2004b). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal- bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Zengin, M. (2010). Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zenk, O. (2008). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının oluşturmacı kuramın ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ER

EKLER

Ek-1: Anket Formu

Değerli meslektaşım,

Bu anket, "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara ilişkin görüşleri" ni belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Anket maddelerinin tümünü eksiksiz doldurmanız, araştırmanın gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Lütfen BOŞ BIRAKMAYINIZ. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ahmet Hakan BOSTAN
Tel: 0 532 562 04 56
ahakanb@gmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Bu bölümde değişkenlerle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorularda size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet süreniz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve üzeri yıl

3. Sınıf mevcudunuz

15-20 20-25 25-30 30-35 35 ve üzeri

4. Mezun olduğunuz okul

Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi

Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)

5. Bu yıl okuduğunuz sınıf

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

6. Eğitim düzeyiniz

Ön lisans Lisans Lisansüstü

7. Yapılandırmacılıkla ilgili bilgi kaynağı (en uygun bir tanesini işaretleyiniz)

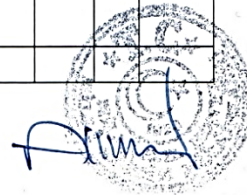
- Müfredattaki açıklamalar
 Hizmet-içi eğitim/seminer / kurs
 Yönetimin verdiği CD
 Farklı kitaplar, makaleler



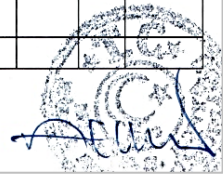
BÖLÜM II

Açıklama: Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra ne derecede katıldığınızı, size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

Madde No	Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşler	Kesinlikle	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
		Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum	
1	Bilişsel yapılandırmacılıkta okulların amacı, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamaktır.					
2	Okullarda eğitimsel yapı, öğretmen temelli olmalı.					
3	Etkişimci yapılandırmacılıkta öğretimin amacı, bilgi seçeneklerini ortaya çıkarmak ve aydınlatmaktır.					
4	Yapılandırmacılıkta öğretmenin rolü yönlendirme ya da kolaylaştırıcılıktır.					
5	Derslerde bilgilerin yapılandırılması, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile olmalı.					
6	Sosyal yapılandırmacılıkta derslerin amacı, farklı ve çeşitli bilgiler arasında uzlaşma sağlamaktır.					
7	Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin; kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını değerlendirmelerini gerektirir.					
8	Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenler; bilgisini aktaran değil bilgiyi arayan ve öğrendiği bilgiyi nasıl kullanması gerektiğinin bilincinde olmalıdır.					
9	Derste öğrenilen kazanımların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, yaşantı hâline getirilmesi hedeflenmeli.					
10	Yapılandırmacı öğrenmenin temeli, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.					
11	5E modeli, ilkokullar için en uygun olanıdır.					
12	Her derste (Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal) aynı yapılandırmacı model uygulanabilir.					
Madde No	Uygulamayla ilgili görüşler	Kesinlikle	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum
		Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç	Katılmıyorum	
1	Kılavuz kitapları birebir uygulanır.					
	Dersin başında öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorulur.					
2	Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne düşündükleri ile ilgili görüşleri alınır.					
3	Öğrencilerin yeni öğrenilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için onlara farklı sorular yöneltilir.					
4	Öğrenciler kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirilir.					
5	Ders akışının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin; tutum, önbilgi, inanç ... gibi önbilgi yapıları dikkate alınır.					
6	Öğrencilerin yaptıkları araştırma ve çalışmaları sunabilecekleri ortam ve zaman öğrencilerle birlikte hazırlanır.					
7	Yeni konuyla ilgili metnin içindeki kavramların anlam ve tanımlarını önceki konularla ilişkilendirme işlemini öğrenciler gerçekleştirir.					
8	Ders akışı içinde, öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için birbirlerine soru sorarlar.					
9	Gerekirse(Grup çalışması veya drama etkinlikleri vb.) derslerde, sınıf düzeni değiştirilir.					
10	Sınıfta ve okulda, ders ve çalışma kitaplarının haricinde farklı(yazılı/basılı, internet, canlı vb.) kaynaklardan yararlanılır.					
11	Kavram yanılgılarını (Öğrencilerin ısı ve sıcaklığın aynı anlama geldiğini					



	düşünmesi ya da dik üçgeni, dikdörtgeni aynı yönde çizmesi vb.) giderecek etkinlikler yaptırılır.				
12	Derslerde medya araçları (video, sosyal iletişim araçları, reklamlar vb.) etkin kullanılır.				
13	Öğretmenler, bilgileri yapılandırmayı ve kazanıma uygun görselleri (resim, kavram haritası vb) kendileri hazırlar ve öğrenciye sunarlar.				
14	Konu ve kavramları hayatla ilişkilendirme öğrencilere yaptırılır.				
15	Okul içi ve dışında, öğrencilere işbirliği ve yardımlaşma olanakları sağlanır.				
16	Öğrencilerin merak ve araştırma duygularını geliştirecek geziler düzenlenir.				
17	Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği(Oyun ve Fiziki Etkinlik dersi, Görsel Sanatlar dersi, Sosyal Etkinlik dersi) biçimde ders planı hazırlanır.				
18	Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını tanıtabilecekleri sergiler onlarla birlikte düzenlenir.				
19	Yapılan çeşitli ifade ve beceri yarışmaları, öğrencilere duyurulur.				
20	Yeni konu ile ilgili kavram haritasını öğrenciler oluşturur.				
21	Grup çalışmalarından sonra, grup üyeleri birbirlerini değerlendirirler.				
22	Öğrencilerin ailesiyle beraber oynayabilecekleri eğitsel oyunlar hazırlanır.				
23	Tema sonlarında kazanım değerlendirme sınavı yapılır.				
24	Öğrencilerin, sınıf panolarını aktif olarak kullanmaları sağlanır.				
25	Öğrenciler, yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde, serbest düşünerek tahminlerde bulunurlar.				
26	Ders içinde öğrenciler, ele alınan problem veya olgu ile ilgili çözüme yönelik alternatif deneyler veya gözlem yaparlar.				
27	Öğrenciler, yaptıkları deneyin/gözlemin sonuçları üzerinde tartışırlar.				
28	Etkinliğin sonunda, “neden bu şekilde düşündün? ...bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın?” şeklinde sorularla, öğrenciler kendi düşüncelerini açıklamaya yönlendirilir.				
29	Öğrenciler, farklı bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar.				
30	Öğrenilen kavramları, öğrencilerin kullanmaları sağlanır.				
31	Mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamları da hatırlatılır, karşılaştırılır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulur.				
32	Öğrencilerin, kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki ilişkileri bulmaları sağlanır.				
33	Dersin sonuna doğru, yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrenciler incelenir, bilgi ve becerileri ölçülür.				
34	Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, hangi yollarla düşündüklerini öğrenmek için onlarla(sınıfta veya sınıf dışında) görüşmeler yapılır.				
35	Ders akışı içerisinde konu, öğrenciler tarafından farklı bir yöne çevrildiğinde, ders bu yönde işlenmeye devam edilir.				
36	Öğretmenler, bilgiyi sunan kişiden çok, yol gösterici olarak davranırlar.				
37	Zihinsel çelişki içeren durumlar sunularak öğrencilerin, hayatı farklı bakış açılarından görmeleri sağlanır.				
38	Öğretmenler, öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda, hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olurlar.				
39	Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sonuçtan çok çaba, performans ve istekliliğe önem verilir.				
40	Hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir.				
41	Portfolyo dosyasını öğrenciler kendileri hazırlar.				



Ek-2: Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/10793486

22.10.2015

Konu: Araştırma İzni

AMASYA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 07.10.2015 tarihli ve 38372871/302.10.01-656 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ahmet Hakan BOSTAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği)" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve araştırmacıya tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Anket Formu (3 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
...../...../20.....
26-10-2015

Akçeşme Mah. Garaj Cad. No:4 42220 Karatay/KONYA
Tel:(0 332) 353 30 50 Faks:(0 332) 351 59 40
Elektronik Ağ:http://konya.meb.gov.tr
E-Posta:konyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Şef : Abdurrahman KAYNAK (0 332) 353 30 50 / 1246
Bil.Teknisyeni: Bekir EKEN (0 332) 353 30 50 / 1249
istatistik42@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ahmet Hakan BOSTAN

Doğum Yeri: Konya

Doğum Tarihi: 10/10/1977

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (Tezsiz)

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi,

Planlaması ve Ekonomisi Bölümü (Tezsiz)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer): Aylar, F. ve Bostan A. H. (2017). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk İslam Dünyası Dergisi*, 4(10), 313-327.

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal): Bostan, A. H. ve Yapıcı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ve uygulamalara ilişkin görüşleri. 3'üncü Uluslararası Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Kongresi (24-25 Kasım, Antalya), 54-66.

c) Katıldığı Projeler: eTwinning- Çarp-Topla-Oyna projesi

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

1- Muş Bulanık Kavakpınarı Köyü İlköğretim Okulu 2002-2005

2- Gümüşhane Şiran Gümüşpınar Köyü İlköğretim Okulu 2005-2008

3- Konya Meram Yeşildere Firuzan Işık İzmirli İlköğretim Okulu 2008-2010

4- Konya Karatay İsmil Atatürk İlköğretim Okulu 2010-2013

5- Konya Meram Hatıp İlkokulu 2013-2018

İLETİŞİM

E-posta Adresi: ahakanb@gmail.com

Telefon: 0 532 562 04 56

Adres: Havzan Mah. Şehir Cad. Zambak (Sültem) Sit. No:45/10 Meram/KONYA

