



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça Soykara

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Lefkoşa

Şubat, 2012



JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Üye: Yard. Doç. Dr. Müge Taçman

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, yüksek lisans programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılandırmacılıkla ilgili temel kavramlar, bu kavramların tanımları ve özellikleri verilerek araştırmaya giriş yapıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir. Araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar ikinci bölümde yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem sunulmuştur. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer alırken, beşinci bölümde ise sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu çalışma boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, çalışmanın her aşamasını titizlikle inceleyen, değerli bilgileri ve rehberliğiyle bana yol gösteren kıymetli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu ve Yard. Doç. Dr. Müge Taçman'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek maddi gerekse manevi yardımlarını benden esirgemeyen, bana her türlü desteği sağlayan sevgili anne ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak araştırmamda bana yardımcı olan okul müdürlerine ve veri toplama aracını cevaplayan tüm sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Ayça Soykara

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Soykara, Ayça

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Şubat 2012, 99 sayfa

Bu araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla KKTC sınırları içerisinde yer alan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan toplam 48 ilkokul ve bu okullarda bulunan 220 ilköğretim I. II. ve III. sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Kullanılan ölçekte 27 madde yer almaktadır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Verilerin analizi için frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum içerisindeyler. Öğretmenlerin bu tutumları ise mezun olunan okul türü ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında sadece etkinlik boyutu için bir

farklılık yaratırken, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ise sadece uygulama boyutu için anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen tutumları, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme uygulamaları, yapılandırmacı program.

SUMMARY

EVALUATION OF TEACHERS' BELIEFS TOWARDS CONSTRUCTIVIST LEARNING PRACTICES

Soykara, Ayça

Masters Degree, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

February 2012, 99 pages

This study aims to state primary school teachers' beliefs towards constructivist learning practices. For this purpose, Nicosia and Famagusta towns that are located in TRNC and 220 primary school teachers who are working in these schools are selected for this research.

Survey model is applied in this descriptive study. In order to determine teachers' beliefs towards constructivist learning practices, a scale is applied which consists of 27 items.

SPSS program is used to analyze the collected data. Standard deviation, frequency, percentage, mean, t-test, Mann Whitney U test and one-way ANOVA are used for data analysis.

The results of the research suggest that the teachers have positive beliefs towards constructivist learning practices. Teachers' attitudes do not show significant difference in terms of the type of graduate school and professional seniority. In addition, teachers gender does not make any difference towards constructivist learning practices except activity dimension,

on the other hand the location of the school where they are work has led to significant difference just for practice dimension.

Key Words: Teachers' views, constructivist approach, constructivist learning practices, constructivist curriculum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM

1. Giriş	1
Amaç	14
Araştırmanın Önemi	15
Sınırlılıklar	17
Varsayımlar	17
Tanımlar	18
Kısaltmalar	18

BÖLÜM

2. Araştırmanın Kuramsal Boyutu ve İlgili Araştırmalar	19
Araştırmanın Kuramsal Boyutu	19
İlgili Araştırmalar	49

BÖLÜM

3. Yöntem	61
Araştırmanın Modeli	61
Evren ve Örneklem	61
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	62

Verilerin Analizi	63
-------------------------	----

BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar	64
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	64
Cinsiyet	64
Mezun Olunan Okul Türü	65
Mesleki Kıdem	65
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yer	66
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları	66
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	68
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	70
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	71
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yer ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	73

BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler	76
Sonuçlar	76
Öneriler	77

Kaynakça	80
Ekler	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar Listesi	Sayfa No
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	64
Tablo 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	65
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	65
Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları	66
Tablo 5. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları	66
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları	68
Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Puanları	70
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Puanları	71
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının ANOVA Sonuçları	72
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde temel kavramlar ve bu temel kavramların tanımları, amaçları, temel özellikleri ve önemleri ile ilgili açıklamalar verilerek çalışmaya bir giriş yapılmıştır.

Dewey'e (2004) göre, dünya hızlı bir değişim süreci içinde bulunmaktadır. Bu değişim sürecinde de eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri takip eden, kendine düşen görevlerin farkında olan ve bu görevleri bilinçli bir şekilde yerine getiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan ırkının varlığını sürdürmesi kendini sürekli yenilemesine ve savaşmasına dayanmaktadır. Fizyolojik yaşam için önemli bir yere sahip olan beslenme ve üreme gibi, eğitim de toplumsal yaşam için önemli bir yere sahiptir.

“Eğitim”, günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız sözcüklerdendir. Hepimiz eğitim hakkında düşünmüş, onun ne olduğu, nasıl olması gerektiği konusunda fikir üretmişizdir. Fakat pek çoğumuz bu kavramın çok geniş bir anlam içerdiğinin bilincinde değilizdir.

Eğitim kişinin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süre içerisinde kişiler çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır ve kişilerin davranışlarında gözle görülür değişiklikler meydana gelir. Kişide davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla oluşmaktadır (Erden, 2009).

Demirel'e (2010) göre ise eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir.

Senemoğlu'na (2007) göre ise eğitim, yaygın bir biçimde *“insanın kişiliğini besleme süreci”* ve *“insan sermayesine yapılan yatırım”* olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda ise *“istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci”* dir.

Eğitim, daha açık bir ifadeyle, yaşam boyu devam eden bir süreçtir; okul öncesinde, okul yaşamında ve sonrasında da devam eder. İnsanın yaşam boyu edindiği deneyimler de bu sürecin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Güven, 2010).

Arslan ve Erarslan (2003) ise eğitimin insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitimin, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemekte olduğunu ve eğitimin insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır.

Eğitimin temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Erden, 2005):

1. Eğitim bir süreçtir
2. Eğitim sonucunda davranış değişikliği meydana gelir
3. Davranış değişikliği bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşir
4. Eğitim yoluyla bireyde istendik davranışlar geliştirilir
5. Eğitim süreci kasıtlı ve planlıdır.

Günümüzde eğitimin gerekliliği artık tartışılmaz bir hal almıştır. İnsanoğlunun toplumsal gelişme süreci içerisinde eğitim önemli bir yere sahiptir. Bugünün çocukları ve gençleri yarının toplumlarını oluşturacaklardır. Toplumların gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi, dünyadaki gelişmeleri takip ederek bunları kendi toplumlarına uyarlayabilmesi de, çocukların ve gençlerin iyi eğitilmiş olmalarından geçmektedir.

Buna bağlı olarak, belirli bir sosyal grubun üyesi olan her bireyin doğumuna ve ölümüne dair kaçınılmaz olgular eğitimin zorunluluğuna işaret

etmektedir. Her şeyden önce, yeni doğmuş üyeler gelecek nesillerin temsilcileri olduğundan yardıma muhtaçtırlar. Grup üyesi olan yetişkinler ise bilgi ve deneyime sahiptirler. Daha da önemli olan, bu olgunlaşmamış üyelerin, grubun yetişkin üyelerine yalnızca fiziksel olarak değil, onların ilgileri, amaçları, bilgileri, yetenekleri ve pratikleri açısından da ihtiyaç duymalarıdır. Aksi takdirde grubun kendine özgü yaşamını sürdürmesi mümkün değildir. Bulundukları sosyal grubun birer üyesi olarak dünyaya gelen yeni nesil, grubun amaçlarından ve alışkanlıklarından hem habersiz hem de uzaktırlar. Yeni nesil bu amaçların ve alışkanlıkların farkına varabilmeli ve bu konulara aktif olarak ilgi göstermelidirler. Mevcut uçurumu ortadan kaldıracak tek güç ise eğitimidir (Dewey, 2004).

Bloom (1998), eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olaylarının oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre, eğitim süreci sonunda ulaşılmak istenen amaçlar öğrenme yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Bower ve Hilgard' a (1981) göre ise, öğrenme doğuştan getirilen davranışlar, eğilimler, olgunlaşma, yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması veya değiştirilmesi sürecidir.

Özden'e (2010) göre öğrenme sonucunda, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yüklemekte ve evrendeki konumunu da yeniden belirlemektedir. İnsan yaşamı süresince sürekli yeni bir şeyler öğrenir, yani öğrenme dinamik bir süreçtir. Yeni bir konuyu öğrenen insan, artık öncekinden farklı biri olmaktadır. Bu farklılaşma ile insanın davranış ve tavırları ile kişiliği de değişebilmektedir. Yani, yeni öğrenmelerle birlikte kişi mevcut kapasitesini geliştirmekte, önceden bilmediği şeyleri bilir hale gelmektedir.

Senemoğlu'na (2007) göre öğrenme, *"bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi"* dir.

Pillay (1998), günümüzde öğrenme kavramının tanımı ve kavramı açısından kendini sürekli yenileyen bir anlayışla ele alındığını belirtmektedir. Çünkü eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğretme işleminden ziyade öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin zihinsel ve duyuşsal olarak öğrenme sürecinde yer almasına bağlı olduğu günümüzde kanıtlanmış bir gerçektir.

Shuell (1988), öğrenmeyi bireyin aktif ve bilinçli olarak kendisine uygun stratejiler kullanarak çevreden bilgi edinme ve hafızasında var olan bilgilerle birleştirerek kendinde kalıcı davranış oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

Öğrenmenin ortak özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2007):

1. Davranışta gözlenebilir değişme olması
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
5. Davranışta değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğretim ve eğitim kavramı genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar kapsam olarak birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bu iki kavram arasındaki fark, eğitimin her yerde, öğretimin ise okul adı verilen kurumlarda gerçekleştirilmesidir (Güven, 2010).

Şişman'a (2010) göre eğitim ve öğretim, sosyal, politik, kültürel, pedagojik, ahlaki, nesnel ve öznel boyutları olan bir kavramlar bütünüdür.

Akyüz (2008) ise öğretimi genellikle bir eğitim kurumunda öğretmenler tarafından, araç gereç kullanılarak öğrencilere bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümü olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğretim kısaca öğrenmenin gerçekleştirilmesi için girişilen düzenli, teşkilatlı ve planlı olan çabaların tümüdür.

Eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri, eğitimde niteliğin geliştirilmesidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı da eğitim programlarında yer almaktadır. Bu sebeple eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Eğitim programları aracılığıyla toplumların ve bireylerin ihtiyaçları karşılanmaktadır (Erden, 1998).

Varış'a (1996) göre eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve milli eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik olan tüm faaliyetlerini kapsamaktadır.

Erden (2009) ise eğitim programını, *"bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar"* olarak tanımlamakta, eğitim programlarının okulların temelini oluşturduğunu belirterek, okullarda gerçekleştirilen tüm etkinliklerin de eğitim programı doğrultusunda düzenlendiğini vurgulamaktadır.

Demirel (2010) eğitim programını *"öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği"* olarak tanımlamaktadır. O'na göre, öğretim programlarının eğitim programları içerisinde hem önemli hem de ağırlıklı bir yeri vardır. Öğretim programı, *"eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir"*.

Toplumlar içerisinde meydana gelen değişimlere paralel olarak eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahip olan, toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının geliştirilmesi amacıyla, uygulanan eğitim ve öğretim programlarının da bu değişimlerle birlikte yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, öğrenmenin bugün ulaştığı nokta öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine,

kendilerine ulaşan tüm bilgileri süzgeçten geçirmeleri ve bu bilgileri kendi dünyalarına göre yorumlayıp anlam yüklemeye çalışmalarıdır.

Tezci ve Gürol'a (2003) göre ise, bilgi artışıındaki yoğunluk, karmaşıklaşan pazar ekonomisi ve iş hayatında değişen talepler bireylerin yeni yeterlilikler ve roller geliştirmelerini gerekli kılmakta, bu değişim de toplumların eğitime karşı olan bakış açılarını etkilemektedir.

Duman'a (2008) göre, günümüzde, yaşam çok hızlı bir şekilde değişim ve gelişim göstermektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişimleri takip edemeyen, ayak uyduramayan bireyler ve toplumlar çelişki ve ikilem içerisinde bocalamaktadırlar. Bireylerin ve toplumların yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri için de çağdaş bir eğitim önkoşuldur.

Kuzgun ve diğerleri (1997), çağdaş eğitim programlarının öğrencilerde gözlenen farklı ilgi ve yeteneklere cevap verecek şekilde kendi içinde çeşitlilik sağlayan, esnek programlar olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Özden'e (2008) göre çağdaş eğitim sistemindeki değişim sürecinde aşağıdaki konular göz önünde bulundurulmalıdır:

- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanmalı; böylece serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulmalıdır
- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmamalı; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekmektedir
- Derslerde ansiklopedik bilgiler yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlama ve eleştirel düşünme esas kılınmalıdır
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilmelidir

- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenmelidir.

Özden (2008), eğitim programlarının bilgiyi yüklemek yerine, bilgiyi kullanma ve bilgi üretmeyi amaçlayacak şekilde geliştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandıracak konuların eğitim programlarına girmesi gerektiğini belirtmektedir.

Doğan (1997) ise eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bugün, pragmatik değişmelerle birlikte bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana gelmesine neden olmuştur. Bu alandaki en önemli değişme öğrenme-öğretme süreçlerinde ilgi odağının öğrenmeye kaymasıdır. Öğrenme ve öğretmeye dair yeni bilgilerle öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu, bireylerin öğrenmelerinin tür, hız ve kapasite bakımından farklılık gösterebileceği ve uygun öğrenme olanağı sağlandığı zaman bireylerin bildiklerinden daha fazlasını öğrenebileceği belirlenmiştir (Özden, 2010).

Taçman (2007), 21. yüzyılda öğrencilerin öğretmenlerinin her söylediğini doğru olarak kabul edecekleri ve bilgiyi sorgulamadan alacakları bir eğitim ortamında yetiştirilmelerinin zor olacağını belirtmektedir. Bunun tersi olarak, öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecine aktif olarak katılacakları, kendi kararlarını kendilerinin verebilecekleri ve kendi problemlerini kendilerinin çözebilecekleri bir ortamda eğitim görmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Brooks ve Brooks (1999), bilgiye ulaşmak için araştırma yapmanın öğrencileri öğrenmeye motive ettiğini ve buna bağlı olarak öğrencilerin bir fikir ya da konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri zaman sınıf

içindeki araştırma veya tartışmalarda daha fazla bilişsel enerji harcadıklarını ve kendi başlarına da daha çok çalıştıklarını belirtmektedir.

Ocak ve Çınar (2010) ise artık eğitimde geleneksel yaklaşımların yerini çağdaş yaklaşımların aldığını vurgulamaktadır. Eğitim programları bu çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmektedir. Çağımızda davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar değişim süreci içerisine girmiştir. Çünkü artık durağan, kalıplaşmış, tek düze bilgiye ve yaşantıya hayatta yer yoktur. Artık kullanılabilir, farklı durumlara uyarlanabilir, kişinin kendi yapılandığı bilgiye ihtiyaç vardır.

Bunlara paralel olarak öğrenme, öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmiştir. Eskiden bilginin aktarılmasında olan vurgu, günümüzde öğrenciye kaymıştır. Önemli olan bilgiyi edinmek değil, bilgiyi kullanma ve bu bilgiden yeni bilgiler üretmektir. Bunun için de öğretmenlerin bilgi aktaran konumundan, öğrenen konumuna geçmesi gerekmektedir (Özden, 2010).

İşte bu noktada, yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel yaklaşıma karşı çıkmakta, tam tersi olan bir görüşü savunmaktadır. Erdamar ve Demirel (2008), yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye karşı olan farklı bakış açısının davranışçı kuramın egemenliğinde olduğu geleneksel eğitim programlarında değişikliğe gidilmesine yol açtığını belirtmektedirler.

Buna bağlı olarak yapılan pek çok araştırmada geleneksel yöntemlerle öğretimin son derece düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin klasik öğretme yöntemlerini, örneğin anlatım yöntemini, sürekli olarak kullanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007).

Güneş'e (2010) göre çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşımın amacı, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmektir.

Özden'e (2010) göre ise geleneksel yöntemlerle okullardaki öğretim, bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlandırılmaktadır. Müfredat, öğrencilere düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmaktan yoksundur. Düşünme yeteneğini bile geliştiremeyen öğrenciler dağarcıklarındaki bilgiyi nasıl kullanacaklarını bile bilmemektedirler.

Öğretmenin merkez konumda ve sınıfın tek yöneticisi olduğu, öğrencilerin ise pasif dinleyici ya da not tutan olduğu öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmadığı pek çok eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Çünkü öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yönelterek eleştirel düşünen ve gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarısız olmaktadır (Trigwell ve Prosser, 1996; Driel, Verloop, Werven ve Dekkers, 1997).

Cullingford (1990), davranışçı yaklaşımların öğrenmeyi kısmen açıkladığını belirtmekle birlikte, öğrenme olayının uyarıcı- tepki ilişkisinden daha karmaşık bir bilişsel süreç olduğunu ve bunun bugün tüm uzmanlar tarafından kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Deryakulu (2002) geleneksel öğretim uygulamalarının sebep olduğu sorunlar arasında; öğretilen bilginin kalıcı olmaması, sadece sınav döneminde ezberlenip daha sonraları unutulması, çoğu zaman bilginin öğrenciler tarafından eksik veya yanlış anlaşılması ve öğrenilen bilgi ve becerilerin gelecek yaşamda etkili bir şekilde kullanılamıyor olmaları yer almaktadır.

Yani artık eğitim sisteminin geleneksel yaklaşımlardan ziyade, modern öğrenme yaklaşımlarını benimsemiş, eğitim ve öğretim programlarının da bu yaklaşımlar esas alınarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. Günümüzde, bireylerden beklenen bilgiyi tüketmekten çok üretmeleridir. Çağdaş dünyada bireyin, kendisine aktarılan bilgiyi sorgulamadan, olduğu gibi kabul etmek yerine, aldığı bilgiyi yorumlayarak öğrenme sürecine dâhil olması beklenmektedir.

Hanley (2005) öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri, iş hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli ve beklenmedik durumlara uyarlayabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Şu açıktır ki, geleneksel öğretmenlerin- klasik, bilgi veren ve ders kitaplarına bağlı olan- düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenci yetiştirmeleri başarısız olmuştur. Öyle ise yapılandırmacı bir yaklaşımla sınıfın odak noktası öğretmen egemenliğinden kurtarılıp, öğrenci merkezli hale getirilmelidir.

Kottalil (2009) ise geleneksel eğitimin öğrenciye pasif dinleyici gözüyle baktığını, öğrenciyi önceden belirlenmiş hedefler listesiyle karşıladığını ve bu hedeflere önceden belirlenmiş, öğretmen merkezli bir değerlendirmeye ulaşıldığını vurgulamaktadır. Fakat yapılandırmacılıkta, eğitim ve öğretimde öğrencinin özellikleri ve seçimleri önemlidir. Birey ve öznellik bu yeni paradigmanın anahtar öğeleridir.

Özden'e (2010) göre ise, bugün güçlü olmanın belirleyicisi bilgiyi depolamayı değil, onu kullanmayı ve ondan yeni bilgiler üretebilme kapasitesine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasıyla olacaktır. Çünkü artık toplumlar bilgiyi aldıkları gibi kabul etmek yerine, onu sorgulamakta, böylece değişim ve gelişim sürekli devam etmektedir.

Açıkgöz'e göre (2011) yapılandırmacılık; 20. yy. başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamış kuramıdır. Bir bilme kuramı olduğundan dolayı, bilme, bilgiyi yapılandırma süreci ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi etkenlerle ilgilenmektedir.

Yapılandırmacılığın özüne dönük fikirler ise Sokrates, Plato ve Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Literatürde özellikle Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak ifade edilmektedir. Örneğin Sokrates, daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğun, sorular yoluyla Pisagor Teoremi'ni yapılandırmasını sağlamıştır. Bu görüşten farklı olarak Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılmasıyla ilgili ilk düşünceleri ortaya koyan filozofun Giambattista Vico olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yapılandırmacılığı, Kant

felsefesinin bir yansıması olarak düşünenler de azımsanmayacak sayıdadır. Emmanuel Kant bilimsel bilginin gözlemsel deneyimlerimizden etkilenecek yapılandırıldığını belirtmektedir (Karadağ, 2010).

Akinoğlu (2010), yapılandırmacılığı hem eğitim-öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini/epistemolojiyi açıklayan bir kuram olarak tanımlamaktadır. Önceleri fen ve matematik öğretiminde kullanılan yapılandırmacılık, sonraları teknoloji, coğrafya ve yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık öğretimle değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Burada bilgiyi temelden kurmak vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım *“öğrenmeyi deneyimlerden anlam çıkarmayla eş tutmaktadır”*.

Yapıcı öğrenme teorisi bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan felsefenin bir branşıdır ve yapıcı kuramcılar şu soruları sorarlar (Kanuka ve Anderson, 1999).

- Bir şeyleri bilmekten neyi amaçlıyoruz?
- Bildiğimizi nasıl anlarız?
- Bu bilgiler düşünce süreçlerimizi nasıl etkiler?

Özden (2008), bilgiyi *“algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bilinmeyenini açıklayan anlam parçası”* olarak tanımlamaktadır.

Bilme ise özne ile nesne arasındaki bir bağ olarak tanımlamaktadır. Bu bağ kurma sonucu ortaya çıkan etkinlik de bilgidir. Bilginin bir ucunda bilen insan varken, diğer ucunda ise bilinen doğal, toplumsal, politik, ekonomik ve psikolojik her türlü olgu, olay ve nesne yani gerçek vardır (Sönmez, 2005).

Özden (2008), bilginin doğasına ilişkin iki çeşit bakış açısı olduğunu belirtmektedir. Bunlar Pozitivizm ve Pozitivizm Sonrası (Yapılandırmacılık) paradigmalarıdır. Pozitivist bilgi felsefesine göre bilimsel doğrular tek ve mutlak, üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle bir ilişkisi yoktur. Bu gelenekte, *“deney sonucunun, deneyi yapanın niyetine göre değişebileceği”*

kabul edilmez. Bunun görüşün tersi olarak, bilimdeki değişmelerin evrimsel, yapılan çalışmaların birbiri üzerine inşa edildiği, yani birikimsel olduğu kabul edilir.

Yurdakul'a (2007) göre ise pozitivist bilgi felsefesinde öğrenme; dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. Buna göre birey var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir ve gerçekliğin baskısı altındadır. Burada öğrenme doğrudan öğretimle gerçekleşir, belirli bir bilgi biriminin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır ve sınırlı etkinlik dizgelerinin manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.

Pozitivizme göre bilgi ise bireyden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir, dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. Bilgi, dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.

Pozitivizmde ontolojik bir gerçeklik söz konusudur, dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayırımıdır. Doğru ise deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. Doğru; mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.

Yapılandırmacılık ise pozitivist geleneği reddederek bilgi ve öğrenmeyi özneler arası olarak kabul etmektedir. Yani yapılandırmacı öğrenme, *"bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerin edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak"* tanımlanabilir.

Yapılandırmacı görüşe göre bilgi; hiçbir zaman kişiden bağımsız değildir. Bilgi, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, bireysel anlamların diğerlerine aktarımı söz konusu olmamaktadır. Burada bilgi, dış dünyanın bir kopyası veya bireyden bireye geçen edilgen bir emilim değildir.

Yapılandırmacılıkta gerçeklik, aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır ve burada dış dünyada ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur. Doğru ise bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri"nin anlamlarının çelişmemesi ve diğerlerinin anlamlarına karşı kendi anlamlarını test etmesidir.

Duffy ve Cunningham (1996), yapılandırmacı görüşte bilgiyi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan farklı olarak mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olan olarak tanımlamaktadır. Demirel (2010) ise yapılandırmacılıkta, bireyin bilgiyi temel kavramlar etrafında yapılandırarak içselleştirdiğini, yani önceki bilgileriyle, yeni bilgilerini bağdaştırarak anlamlı ve kullanışlı bilgiyi elde ettiğini belirtmektedir.

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak hem bireysel hem de sosyal yapılandırmasıdır. Öğretimin ise bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırması için deneyimlerden oluşması gerekmektedir (Jonassen, 1999).

Yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim sistemini etkileyen yaklaşımlardan biri olmuştur. Demirel'e (2008) göre yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi birçok nedene dayanmaktadır. Özellikle, geleneksel sınıf ortamında öğrenme ezbere ve bilginin tekrarına dayanırken, yapılandırmacılıkta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilginin transferi için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Başka bir deyişle, önemli olan öğrenilen bilginin yeni bir duruma çevrilebilmesi ve uygulanılabilesidir.

Türkiye'de 2004-2005 yılları içerisinde yeni bir program uygulamaya konulmuştur. Bu programla birlikte ilköğretim Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleri yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) de Türkiye'ye paralel olarak yeni bir program tasarlanmıştır. Ancak tasarlanan bu yeni programın uygulanmasına henüz geçilememiştir. Program değişikliğiyle ilgili yapılan

alışmalar arasında ders kitaplarının değişikliği de söz konusudur. Bu bağlamda, yeni ders kitapları düzenlenmiş, bazı kitaplar ise yeniden hazırlanmaya başlanmıştır (Ekizoğlu ve Uzunboylu, 2006).

Yapılan literatür taraması sonucunda, KKTC’de öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin olarak yeterli sayıda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Bu alanda yeterli sayıda araştırmanın yapılmaması, eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenememesine neden olmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesiyle özellikle öğretmenlerin eğitimdeki değişim ve gelişime açık olup olmadıkları ile yapılandırmacı yaklaşıma karşı olan tutum ve ilgilerinin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları genel olarak nasıldır?
2. Öğretmenleri cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinden herhangi birinde bulunması yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacılık temelleri eskiye dayanan bir yaklaşım olmasına karşın, son yıllarda gerek eğitim sisteminde gerekse eğitim ve öğretim programlarında öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte başta öğretmen ve öğrenci rolleri olmak üzere öğretme-öğrenme teknikleri, stratejileri ve yöntemleri de değişim göstermektedir. Buna bağlı olarak geleneksel yöntemlerden yapılandırmacı anlayışa doğru bir geçiş yaşanmaktadır.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak eskiye göre çok daha kolay bir hale gelmiştir. Bireylerin bilgiyi sadece öğretmenlerinden aldıkları zamanlar çok geride kalmıştır. Artık öğrencilerden çeşitli yollarla bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları yeni bilgiyi eskisiyle şekillendirmeleri hatta yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu anlayış da yapılandırmacı kuramın odak noktalarından biridir.

Yapılandırmacı anlayışa göre, bireyin öğrenmeye istekli olması ve öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Çünkü burada birey

zihninde önceden var olan bilgiyi, yeni öğrendiği bilgilerle birleştirerek, gerekirse değiştirerek yeni bilgiyi oluşturmaktadır. Bu öğrenme süreci içinde öğrencinin pasif kalmamasıyla birlikte, öğrenme sadece ezber yapmaktan ileri giderek daha kalıcı bir hal almaktadır.

Yapılandırmacılıkla birlikte öğretmenlerin yükü azalmakta, öğrencilerin ise sorumlulukları artış göstermektedir. Çünkü bu yaklaşımla birlikte bilgiyi ezberleyen değil, öğrenmeyi öğrenen, kendi bilgisinden ve öğrenmesinden sorumlu olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğretmenler ise daha çok rehber konumunda olup, öğrencileri yönlendirmek ve onları soru sormaya, araştırmaya ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmektedirler.

Eskiden doldurulmayı beklenen boş zihinler olarak görülen öğrenciler ve her şeyi bilen öğretmenler vardı. Öğretmenler dersi anlatan, öğrenciler ise sadece dinleyen konumundaydı. Yapılandırmacılıkla birlikte bu düşünceler tamamen değişmekte, öğretmenlerin de öğrencileriyle birlikte öğrenebileceği, öğrencilerin ise bilgiyi keşfederek yapılandırabileceği görülmektedir.

Tüm bunlara bağlı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma nasıl baktıkları ve bu yaklaşıma karşı nasıl bir tutum içerisinde oldukları önem kazanmaktadır. Araştırma ile birlikte öğretmenlerin bu konu hakkındaki tutumu belirlenmeye çalışılacak, böylece eğitim sisteminde yer alan değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı da belirlenecektir. Bu amaçla araştırma ile özellikle;

1. Öğretmenlerin günümüz eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarına katkıda bulunacağı
2. Öğretmenlere yapılandırmacı bir öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi verecek olması
3. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın öneminin ve bu yaklaşımın etkili bir öğretim açısından gerekliliğinin anlaşılabacağı

4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim vurgulandığından araştırmanın öğrencilere de faydasının dokunacağı
5. Eğitim sistemindeki değişimin öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının belirleyicisi olması açısından MEKB'na, konu alanı uzmanlarına ve öğretmenlere fayda sağlayacağı
6. Konu alanıyla ilgili yapılan ilk çalışma olması nedeniyle ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalarda ilk durum ve son durumun karşılaştırılabilmesi açısından araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma KKTC sınırları içerisinde bulunan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçeleri ve bu ilçelerde bulunan ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim I. Kademe sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları ile sınırlıdır.
4. Araştırma "Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumlarını Belirleme Ölçeği" ile sınırlıdır.
5. Araştırma, tarama modeli ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmanın örnekleminin tüm evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

Eğitim: Bireyleri yetiştirmek ve topluma kazandırmak adına onlara istendik davranışları kazandırma sürecidir.

Öğrenme: Bireyin bir nesne, olgu ya da olayı zihninde anlamlandırması ya da yorumlaması sürecidir.

Geleneksel yaklaşım: Öğretmenin merkezde, öğrencinin pasif dinleyici konumunda olduğu yaklaşımdır.

Yapılandırmacı öğrenme: Bireyin önceki öğrenmelerine ve kendi deneyimlerine dayanarak bilgiyi kendisinin yapılandırmasıdır.

I. Kademe: KKTC eğitim sisteminde ilköğretim I., II. ve III. sınıflar I. Kademe olarak adlandırılmaktadır. II. kademe ise IV. ve V. sınıfları kapsamaktadır.

Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

TC: Türkiye Cumhuriyeti

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL BOYUTU VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Charles'a (2000) göre öğrenci merkezli öğrenmenin temelini bilginin bireye doğrudan kazandırılmayacağı gerçeği oluşturmaktadır. Buna göre, bireyin bilgiyi kendi faaliyetleriyle keşfetmesi ve yapılandırması gerektiği ifade edilmekte, en iyi öğrenmenin bireyin somut objelerle ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle gerçekleştiği belirtilmektedir.

McDermott (1993) ise buna karşılık öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanarak öğrencileri mücadele içine sokmaktan kaçındıklarını ve daha çok tümdengelim yaklaşımını kullanarak bilgileri formüle etmiş belirli kalıplar içinde sunduklarını belirtmektedir. Bunun sebebi olarak da öğretmenlerin geçmişte kendi en iyi öğrendikleri yaklaşımla, öğrencilerinin de öğrenebileceğini düşünmeleri gösterilmektedir.

Arslan (2007)'a göre ise, son otuz yıl içerisinde eğitim sistemleri üzerinde en çok etkiyi bırakan felsefe yapılandırmacılık olmuştur. Bunun en önemli nedeni ise, ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen problemlere çözüm bulma arayışı içinde olmalarıdır. Son yıllarda yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına göre öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama,

matematik ve fen bilimlerindeki başarılarının Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde eğitim almalarına rağmen geliştirmekte olan birçok ülke öğrencilerinin gerisinde kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, çok başarılı öğrencilerin bile standart testlerde öğrendiklerini bütünleştirme veya karşılaştırmada ve okul dışındaki gündelik yaşamlarına uyarlamada başarılı olamadıkları belirtilmiştir. Günümüzde, eğitim sistemindeki bu sorunlardan kurtulmak ve eğitimin niteliğini geliştirmek için arayışların ve gelişimlerin olması, birçok ülkede öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışını ilgiyle karşılamalarına neden olmuştur.

Savery ve Duffy (1995) yapılandırmacılığın, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefe; dünyayı görme ve algılama şekli; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla, yapılandırmacılığın, kuramlar bütününe kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birinin, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir (Demirel, 2010). Ancak yapılandırmacılıkla ilgili açıklamalar bunlarla sınırlı değildir. Aşağıda yapılandırmacılık nedir sorusuyla ilgili olarak literatürde yer alan tanımlar ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına rağmen, bu yüzyılın sonlarında beyin üzerinde yapılan araştırmaların artış göstermesi ile birlikte daha aktüel hale gelmiştir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular eğitimcileri yakından ilgilendirmiş, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde bu bulgular temele alınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacılık öne çıkan kavramlardan birisi olmuştur (Arslan, 2007).

Demirel'e (2001) göre yapılandırmacılık İngilizce "constructivism" sözcüğünün karşılığıdır. Oğuzkan (1993) ise İngilizce "structuralism", Fransızca "structuralisme", Almanca "strukturalismus" terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da "yapısalcılık" sözcüğünün kullanıldığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak "oluşturmacılık", "kurmacılık", "bütünleştiricilik", "yapılandırıcı öğrenme", "yapısalcı öğrenme", "oluşumcu yaklaşım" gibi kelime ve kavramlarla "yapılandırmacılık" ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

Perkins'e (1999) göre yapılandırmacılık, önceleri öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlarken, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Buna göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır. Öğrenen, daha önceden öğrendiği bilgilerle, yeni öğrenilen bilgileri uyumlu hale getirerek yapılandırmakta ve bunları yaşam problemlerini çözmede kullanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, yeni bilgiler önceki bilgilerin üzerine yapılandırıldığından, edinilen tüm bilgiler bir sonraki bilgiyi oluşturmak için zemin hazırlamaktadır. Böylece eski bilgilerle yeni bilgiler arasındaki bağ kurma ve yeni bilgiyi eskilerle bütünleştirme süreci oluşmaktadır (Limon, 2001)

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacılığın bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kuralları kullanmakta ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmaktadır.

Cobb'a (1994) göre yapılandırmacı öğrenme, insanların kendi davranışlarının amaca yönelik olduğu kadar bilginin ve anlamın pasif değil, aktif yapılandırıcıları olmasından yola çıkılarak temellendirilmiştir.

Deryakulu'na (2002) göre ise her birey doğumundan itibaren yaşadığı çeşitli bireysel ve toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceden öğrenmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren zihinsel bir yapıya sahiptir. Öğrenme sırasında birey yeni karşılaştığı bilgileri, önceki zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içerisine yerleştirmeyi denemektedir. Yeni bilgi öncekilerle çelişmediği ve uyum kurabildiği takdirde, bu bilgi zihinsel yapı içerisinde uygun bir yere eklenerek zihinsel yapının bir parçası haline getirilmektedir. Yani önceden anlamsız olan bilgi artık anlamlandırılmış, özümsemiş ya da içselleştirilmiştir. Fakat yeni bilgi var olan bilgilerle çelişiyorsa, o zaman birey zihinsel yapısında yapacağı bazı değişikliklerle bu çatışma durumu çözmeye çalışacaktır. Her yeni öğrenme, bireyin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, yeni bir şeyler eklediği veya eskisini değiştirdiği içsel bir deneyimdir. Tüm bunlar yapıcı görüşün "bilgi yapılandırma" olarak adlandırdığı etkinliklerdir.

Dijkstra (1997) bilginin yapılandırılması için öğrencilerin problem çözmelerini, hedeflere ulaşılması için de öğrencilerin eylemleri aktif olarak gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak Perkins (1999) ise öğrenme sürecinde okuma ve dinleme yerine tartışma, düşünceleri gerekçeleri ile savunma, varsayımlarda bulunma, sorgulama ve üretilen düşünceleri paylaşma gibi aktif katılım yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bireylerin etkileşimleri önemlidir, öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, yaratır veya tekrar keşfederler.

Barr ve Tagg'a (1995) göre ise öğrenmede dış uyarıcıların etkisine vurgu yapan geleneksel yaklaşımın tersine, yapılandırmacılık bilgiyi dışsal değil, kişinin zihninde olan ve deneyimleri tarafından şekillenen-yapılandırılan bir olgu olarak ele almaktadır.

Hein (1991), yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bilgiyi kendisi için yapılandırıdığını ve öğrendikçe de bilgiyi anlamlandırdığını belirtmektedir. Birey zihninde bilgiyi anlamlandırmakta ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmektedir. Bireyler bilgiyi kendilerine sunulduğu gibi değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları şekilde oluşturmaktadırlar (Steffe, 1991; Yaşar, 1998; Olssen, 1996).

Jaworski'ye (1996) göre ise, yapılandırmacı görüşte öğrenme bireyin deneyimleriyle birlikte sürekli değişim ve modifikasyona uğrayarak gelişmektedir. Bilginin oluşturulması sürecinde ise işbirlikli öğrenme ortamı ile sosyal etkileşimler ön plandadır. Bu süreçte öğrenci kendi öğrenmesini düzenlemekte, izlemekte ve değerlendirmektedir. Bu da öğrenme- öğretme ortamının etkililiği açısından önem taşımaktadır (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2006).

Yapılandırmacılıkta birey kendi bilgisini hem bireysel hem de sosyal aktiviteler ile aktif olarak seçmekte ve bilgiyi biriktirip katlayarak yapılandırmaktadır. Bununla birlikte bireyin varsayımları, güdöleri, amaçları, birikimleri ve önceki öğrenmeleri tüm öğretme- öğrenme durumlarını kuşatmakta böylece öğrenmenin gidişatını ve niteliğini belirlemektedir (Biggs, 1996).

Yapılandırmacılık, deneysel öğrenme ile gelişen yüksek öğrenci motivasyonu ve ileri düzey düşünme becerilerine katkıda bulunmakta, böylece etkili öğrenme ve öğretme gerçekleşmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılmasını sağlayacak öğrenme ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Saban, 2005; Özden, 2008):

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, etkin bir anlam oluşturma sürecidir
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir
- Öğrenme öznelidir

- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir
- Öğrenme sosyaldır
- Öğrenme duygusaldır
- Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinde önemlidir
- Öğrenme gelişimseldir
- Öğrenme öğrenci merkezlidir
- Öğrenme sürekli.

Yukarıda belirtilen temel düşüncelere dayalı olarak yapılandırmacı öğretim ilkeleri de aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Savery ve Duffy, 1995):

- Tüm öğretim etkinlikleri geniş çalışmalara dayandırılmalıdır
- Öğrencinin genel problem veya çalışmayı sahiplenmesi desteklenmelidir
- Özgün çalışmalar tasarlanmalıdır
- Çalışma ve öğrenme ortamları, öğrenme sonunda öğrencinin karşılaşabileceği gerçek ortamların karışıklığını yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır
- Öğrencinin çözüm oluşturmada kullanılan süreci sahiplenmesi sağlanmalıdır
- Öğrenme ortamı, öğrencinin düşünmesini zorlamak ve desteklemek üzere tasarlanmalıdır
- Görüşlerin alternatif görüş ve bağlamlara dayalı olarak test edilmesi özendirilmelidir
- Öğrenilen içeriğin ve öğrenme sürecinin düşünülmesini sağlayan fırsatlar sunulmalıdır.

Airasian ve Walsh'a (1997) göre yapılandırmacılık bireyin bilişsel süreçlere nasıl ulaştığını, bu süreçleri nasıl geliştirdiğini ve kullandığını açıklamaktadır. Özden'e (2008) göre ise yapılandırmacılık bilginin dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız olmadığını, bireyin öğrenirken kendi kendine yapılandığı bilginin var olduğunu kabul etmektedir. Buna göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığı ile dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması veya en azından önceki öğrenmelerine dayalı olarak bilgilerini yorumlaması süreci olarak tanımlanabilmektedir (Deryakulu, 2002).

Özden'e (2008) göre, yapılandırmacı öğretimde öğrenciler bir insanın özel bir ortamda gerçek hayattaki gibi ne yapacağını düşünmeleri için teşvik edilmektedir. Burada öğrenciler neyi nasıl öğrendiklerini ve bu öğrendiklerinin önceden bildikleriyle nasıl ilişkili olduğunu yansıtmaları için cesaretlendirilmektedirler.

Mvududu (2005) ise yapılandırmacılıkta iki önemli nokta olduğunu belirtmektedir. Buna göre birincisi, bireyin öğrendiklerini daha önceden bildiklerinin üzerine kurduğudur. İkincisi ise, öğrenmenin aktif bir biçimde gerçekleştiğidir.

Yurdakul (2007) genel olarak yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin, pozitivist gelenekte olduğu gibi belirli bir öğrenme zamanında gerçekleşen, belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine dayanan ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin kestirildiği sınırlı etkinlik ve yaşantılar üzerine kurulu olarak oluşabilecek bir olgu olmadığının düşünüldüğünü belirtmektedir.

Aksine yapılandırmacı öğrenmenin, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlantılı yaşantılarla kurulan özgün ilişkilerle oluşan geniş, çok değişkenli, değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin de belirlenmesi zor olan, döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, tersine anlamları araştıran etkin organizmalardır (Cooper, 1993; Connell ve Franklin, 1994).

Olssen (1996) yapılandırmacılığın temel önermelerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Bilgi çevreden pasif bir biçimde algılanmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır
2. Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez
3. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin dünya fenomeni ile ilgili düşüncelerinin var olduğunu ve var olan bu görüşlerle sinerji yaratarak kendi bilgilerini oluşturmalarını mümkün kılacak öğrenme deneyimlerine maruz kalmaları gerektiğini kabul etmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003).

Açıkgöz'e (2009) göre yapılandırmacı yaklaşımda, birey çevresiyle etkileşimi esnasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken, bilgiyi yapılandırma gereksinimi ortaya çıkar. Birey çevresinde yaşadığı ve geçirdiği sıkıntılar nedeni ile bilgiyi yapılandırma ihtiyacı hisseder.

Akınoğlu'na (2010) göre ise yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul vardır. Birincisi, *"anlam çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmektedir"*. İkinci koşul, *"bilişsel çelişki öğrenmenin uyarıcısıdır"*. Üçüncüsü ise *"bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlam çıkarmaktan oluşur"* koşuludur.

Yapılandırmacılığın son yıllarda önem kazandığı, ancak temellerinin geçmişe dayandığı yukarıda önceden belirtilmişti. Bunlara ek olarak yapılandırmacılığın geçmişten günümüze temsilcileri aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

2.1.2. Geçmişten Günümüze Yapılandırmacılar

Erdem ve Demirel'e (2002) göre Socrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır" fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilmektedir.

Hanley (2005) ise on sekizinci yüzyılda yaşayan Giambattista Vico'nun, çağımızda modern yapılandırmacılığa yakın anlamlar kazandıran bir düşünür olduğunu belirtmektedir. Buna göre, 1710 yılında yayınladığı "De antiquissima Italorum sapientia" adlı eseriyle epistemolojiye yeni bir perspektif açmıştır. Bu eserinde insanların yalnızca kendi başlarına inşa ettikleri şeyleri açıkça anlayabildikleri görüşünü savunmuş, "bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur" demişti. Şimşek'e (2004) göre ise Vico, karmaşık insan yapısının şekillenmesinde duygular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamakta, doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklık savunmaktadır.

Immanuel Kant da insanların bilgilerin pasif alıcıları olmadıklarını söyleyerek Vico'nun bu düşüncesini desteklemektedir. O'na göre, öğrenenler bilgiyi aktif olarak almakta, geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmekte ve kendi yorumlarını katarak onu kendilerine mal etmektedirler (Thilly, 2007).

Jean-Jaques Rousseau yapılandırmacılığın geçmiş yüzyıllardaki temsilcilerinden biridir. Ona göre en uygun eğitim programı, çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilmelidir. Müfredat çocuğun ilgi ve merakını yansıtmalı, öğrenci merkezli olmalı ve yetişkinler tarafından empoze edilmemelidir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılığa katkı sağlayan diğer düşünürler arasında Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky de yer almaktadır. Piaget'nin yapılandırmacılığı, bilişsel kuramına dayanmaktadır. Piaget, eğitim düşüncelerine yönelik bir çalışmada öğretmenlerden, çocuğun zihninin gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. O'na göre, öğrenmenin temeli keşiftir. "Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden

yapılandırmaktır. Bu itibarla geleceğin bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi basitçe tekrar etmek değil, yapılandırmak önem taşımaktadır” (<http://www.sedl.org/pubs/classroom-compass/>, 1995).

Dewey (Açıkgöz, 2009), ezberciliğe sebep olan geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirmekte ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden öğrencinin çevre ile etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmektedir. O'na göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu sebepten öğrencilere sınıfta yapılan çalışmaların ötesinde, kendi yaşantıları yoluyla öğrenecekleri, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır.

Dewey'e (2004) göre yaşadığımız dünyada asıl görevimiz geleceğe yöneliktir. Tüm bilgilerimiz ise geçmişe dönüktür. Geçmişe dönük bilgiler ise ancak geleceğe dönük olan çabalarımıza sağlamlık, güvenilirlik ve verimlilik kattığı zaman değer kazanmaktadır.

Arslan'a (2007) göre, Vygotsky çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanmaktadır. Yetişkin dünyasından kendilerine sunulan bir kavramla, çocuk yalnızca yetişkinin ne söylediğini ezberleyecektir. Çocuk, onu kendi ürünü haline getirmek için kavram ve ona sunulan fikirle olan bağlantısını kullanmalıdır.

Bruner ise öğrenmenin, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek maksadıyla bilgiyi seçmekte, hipotez oluşturmakta ve kararlar vermektedir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılardır. Ona göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeyle teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu etkili öğretimin özünü teşkil etmektedir.

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacı öğrenme kuramları arasında Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı ve Glasersfeld'in radikal yapılandırmacılığı yer almaktadır.

2.1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget

Yurdakul'a (2007) göre, Piaget bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram ve yapıdır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve birey tarafından amaca ulaşmak ya da bir problem çözmek için tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Gelişimde şemaların rolünü çalışmanın yanında; zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi değişik kavramlara da odaklanan Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan ayrıldığını ileri sürmektedir. Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağını ve yavaş yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Piaget'in "şema" ve "kavram"ın yanında bilgiyi tanımlamak için kullandığı üçüncü terim ise "yapı"dır. Yapı, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır.

Piaget'in özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bilginin özümlelenebilmesi için var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget, bu süreci tanımlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Şemalara dayalı bilişsel yapılar, yaşantıları yorumlamada ve dengesizlik yaşandığında uygun olmayan şemaları değiştirmekte kullanılmaktadır. Yaşantıların yorumlanması ve sonraki öğrenmelerin gerçekleşmesi sosyal bağlamdan etkilenmektedir. Özümlemede, şema yeniden yapılanmakta ya da değişikliğe uğramaktadır. Bilgi daha derin işlenirken karşılaştırmalar, benzetmeler ve düşünme deneyleri yapılmakta; şemaya uymayan bilgi bilişsel çelişkiyle

sonuçlanmaktadır. Birey, çelişkiyi azaltmak için çözüm sağlayabilecek yeni bilgiyi aramaktadır. Piaget'ye göre, zihin her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır. Bu yapı; deneyimlerden, içinde bulunulan kültürden, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasından ve bireyin bu süreçte üstlendiği rolden etkilenmektedir. Vygotsky ise bilişsel gelişimi Piaget'den farklı bir şekilde açıklamaktadır.

2.1.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık: L. S. Vygotsky

Vygotsky bilişsel yapının iki türünü "kavramlar" ve "fonksiyonlar" olarak belirlemektedir. Vygotsky için kavram, etiketlenmiş nesneler sınıfıdır. Vygotsky'e göre çocuk bir kavrama ait tam anlamayı; o kavrama ait belirleyici ölçütlerin hepsini bildiğini, kavram için sözcüğün keyfi ve herkesçe kabul edilmiş olduğunu göstererek sergilemektedir.

Vygotsky'nin üzerinde durduğu temel soru, bireylerin nasıl öğrendiğidir. O, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. O'na göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır.

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır.

1. *İçselleştirme Kavramı (The Concept of Internalization)*: Bu kavram gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'e göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi; problem çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir.

2. *Yakınsak Gelişim Alanı-YGA (The Zone of Proximal Development):*

Vygotsky'nin öğrenme ve bilginin gelişimi konusundaki görüşleri, çocukların düşünmesinde yetişkinlerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Vygotsky bireyin manipüle edilmiş yaşantılarla öğrenemeyeceğini, buna karşın öğrenmenin sosyal olarak oluşturulabileceğini ileri sürmektedir. Vygotsky, YGA'yı bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır. Başka bir anlatımla YGA, bir çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralık olarak değerlendirmektedir. Çocukların yapabildikleri, deneyimlere ve bu deneyimlerle kalıtsal özelliklerinin etkileşimine dayalıdır. YGA, öğrenmenin olduğu yer ya da alandır.

3. *Destekleyici (Scaffolding):* Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. YGA içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Destekleyici, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkin yollarından biridir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine, hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır (Yurdakul, 2007).

Vygotsky, öğrenme- öğretme süreçlerinde daha yetenekli ve daha az yetenekli çocukların aynı gruplar içerisinde konularak birbirlerinin öğrenmesine yardım ettikleri sosyal bir ortamın yaratılmasını önermektedir (Jaramillo,1996).

Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinden farklı olarak Glasersfeld de radikal yapılandırmacılığı savunmakta ve bilgiyi daha farklı bir şekilde açıklamaktadır.

2.1.3.3. Radikal Yapılandırmacılık: Von Glasersfeld

Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın en önemli savunucularından biridir. Glasersfeld'e (1984) göre, her ne kadar bireyin dışında duran nesnel bir gerçekliğin bulunması olası olsa da, bilgi bu nesnel gerçekliği yansıtmamaktadır. O'na göre bilgi bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmakta, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtmaktadır.

Duman'a (2008) göre, radikal yapılandırmacılıkta, realitenin bir spekülasyon, varsayım ya da hipotetik bir durum ve gerçekliğin paylaşımının olmadığı vurgulanmaktadır. Buna göre, bilgi deneyimlere ve çevreye dayalı olarak gerçekleşmekte, ancak hiç kimse tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamamakta ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamamaktadır. Bu yüzden de gerçekliğin ne olduğu ve varlığı hiçbir zaman bilinmemektedir.

Bu görüşe göre, gerçek bir nesne düşüncelerimizden bağımsız değildir ve başkalarının gerçeklik varsayımlarıyla kendi varsayımlarımızı karşılaştırmamız mümkün değildir. Bireylerin deneyim ve algılamaları birbirlerinden farklıdır. Çünkü bilgi sabit veya değişmez değildir. Bununla birlikte bilgiyi belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerimiz aracılığıyla bireysel olarak yapılandırırız.

Arslan'a (2007) göre ise radikal yapılandırmacılıkta bilgi pasif olarak toplanmak yerine birey tarafından oluşturulmaktadır. Biliş ise bu süreç içerisinde bireyin davranışlarının çevreye uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize ederek anlam oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak, bilmenin hem biyolojik, hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerden meydana geldiğini söylemek mümkündür.

2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Roller

Hoagland (2000) ve Rita (2002) yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin değil, öğrenmenin ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple bu yaklaşımda, öğretmenin rolü de değişerek öğretmen, birtakım bilgileri öğrencilere aktararak öğretmek değil; öğrencilerin kendi yaşantılarından ve ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayan kişi konumuna gelmektedir.

Açıkgöz (2009) ise yapılandırmacılıkta öğretmenin yapması gerekenin, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelmeleri engelleyerek bu süreci kolaylaştırmak olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öğrenciyi dinlemeli, zihninden geçenleri keşfetmeli ve öğrencinin kavramsal yapılarına göre çözüm üretmelidir.

Demirel (2010), yapılandırmacı öğretmeni, "açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi" şeklinde tanımlarken, Duman (2008) ise, yapılandırmacı öğretmeni, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri bağlantı kurarak yapılandırmalarına yardımcı olan rehber olarak tanımlamaktadır.

Özerbaş'a (2007) göre öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Brady'e (2004) göre ise yapılandırmacı öğretmen, öğrenme ortamlarında, öğrencilerin hem birbirleriyle hem de kendisi ile karşılıklı iletişim içinde olmalarını ve önceki bilgileriyle yeni bilgiler oluşturabilecekleri imkânları sağlamakla sorumludur. Bu ortamda, öğretmen açıklama yaparak ve ipuçları vererek öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Saban (2005) yapısalıcı öğretmenlerin; problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla önem vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece öğretmenin rolü, bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır.

Duman'a (2008) göre, öğretmen öğrenciler arası etkileşim ve iletişimin olduğu sosyal bir ortam hazırlamalıdır; sınıfın temel parçasının sosyalleşme ve etkileşim olduğunu her zaman hatırlatmalıdır.

Yapılandırımcı öğretmen, bir dizi olayı yeniden oluşturmak yerine, öğrencilerin bilgiyi yapılandırımları için yardım etmelidir. Öğretmen, öğrencilere problem çözme, araştırma, soruşturma gibi etkinlikler sağlamalı onların kendi fikirlerini test ederek ve yorumlayarak sonuçlara varacakları işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratmalıdır (Toh, Ho, Chew ve Riley, 2003).

Şimşek'e (2004) göre yapılandırımcı öğretmen, öğrencilerine bilgiyi sunan bir otorite olmaktan ziyade, onların kendi bilgilerini yapılandırımlarına, hatalarını fark etmelerine, ön bilgilerini işleyerek rafine etmelerine, diğer insanlar ve bilgi kaynaklarıyla etkileşim içerisinde bulunmalarına yardımcı olan kişi konumundadır.

Ocak, Koçyiğit, ve Özermen (2010) ise, yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında öğretmenin öğrencilerinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için onların bilgiyi keşfederek bulmalarını sağladığını belirtmektedirler. Böylece öğrenciler ileride yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü kişilikler olarak hayatlarını sürdürebileceklerdir.

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci Roller

Yurdakul'a (2007) göre, yapılandırmacılıkta öğrenenler bilgiyi nesnel yaratmakta, yorumlamakta ve yeniden organize etmektedirler. Bu bilişsel dönüşümün gerçekleşmesi için de, öğrenenlerin, var olan bilgilerle formal öğretim yaşantılarını birbirine bağdaştırmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenenler; problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerine, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve anlayışlarını farklı biçimlerde gösterebilecekleri yaşantılara katılmalıdırlar.

Özden (2008) ise öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturduklarını belirtmektedir. Buna göre, öğrenciler problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirmekte ve konular üzerinde hâkimiyet sağlamaktadırlar. Bu yaklaşımda öğrencilere problemleri belirleme, problem çözücü olma, değerlendirme ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama konusunda esneklik sağlanmaktadır.

Şaşan'a (2002) göre yapılandırmacı öğrenmede, öğretmen süreci düzenleyen, yönlendiren ve rehberlik eden kişi konumundayken, öğrenmenin sorumluluğu ise öğrenciye verilmektedir. Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin kendi yetenekleri, güdeleri, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir süreçtir. Buna bağlı olarak, öğrenci de kendi öğrenmesinden sorumlu olan, öğrenme-öğretme sürecinin pasif alıcısı değil, aktif bir ögesi konumundadır. Yani öğrenci, öğrenme süreci içerisinde kendisine sunulanı olduğu gibi kabul etmek yerine, çevresindeki fırsat ve olanakları değerlendirerek bu süreçte yer almaktadır (Akpınar, 2010).

Brady (2004), yapılandırmacılığın öğrencilerin yeni bilgilerini önceki öğrenmelerinden kendilerinin yapılandırmalarını öngördüğünü belirtmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir.

Demirel'e (2010) göre öğrenen, bu aktif rolün getirisiyle, bilişsel özerkliğini kullanarak eleştirel ve yapıcı sorular sormakta, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim kurmakta ve fikirleri tartışmaktadır. Bu şekilde öğrenen, sorularıyla hem kendi anlamlarını oluşturmakta hem de sınıf

arkadaşlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Böyle bir işbirlikli ortamda, öğrenenler birbirlerini rakip olarak değil, kaynak olarak görmektedirler (Akpınar, 2010).

Şentürk'e (2009) göre ise yapılandırmacılıkta öğrenenin sürece aktif bir biçimde katılabilmesi için, uygun ortamın hazırlanması tek başına yeterli değildir. Bunun için, öğrenenin bazı kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler öğrencinin; meraklı, girişimci, mücadeleci ve sabırlı olması; kendi kararlarını kendisi alması; iletişim kurabilmesi, eleştirel gözle bakabilmesi; öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirmesi şeklinde ifade edilebilmektedir.

2.1.6. Yapılandırmacı Sınıf

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin gerçek yaşam durumları ve materyalleri ile etkileşimde bulunmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bu öğrenencilerin bilgiyi anlamlandırmaları açısından önem taşımaktadır. Rikers, Gog ve Paas (2008) ise, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının en önemli amacının derin ve anlamlı öğrenme ile öğrencilerin ilgisini çekmek olduğunu belirtmektedir.

Özden'e (2008) göre, yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere önceki bilgileri üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin de güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlayabilecekleri bir ortam sunulmalıdır.

Yaşar'a (1998) göre ise, yapılandırmacılığın uygulandığı öğrenme ortamı, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. Çünkü zihinsel yapılandırmalar bizzat birey tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı sınıf ortamı bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve buna bağlı olarak zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böyle bir ortamda bireyler bilgilerini sınama, yanlışlarını

düzeltilme hatta önceki yanlış bilgilerini düzelterek yerine doğrusunu koyma fırsatını elde edebilmektedirler.

Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin'e (2001) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri arasında tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri paylaşma, materyal ve kaynak kullanarak çözüme ulaşma ve kavramları keşfetmeye motive olma yer almaktadır.

Wilson (1996) ise, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi ve öğrenci için anlamlı olmasının, yapılandırmacı sınıf ortamlarının yaratılması bakımından gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin etkin öğrenmelerini desteklemek için bu gerçekçi etkinliklerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yürütülmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmenin öğrencileriyle işbirliği içinde olarak aşağıdaki etkinlikleri yapabileceğini belirtmektedir:

- Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini desteklemek
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak
- Bir öğrenme görevini yapılandırırken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlemek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek
- Bir öğrenme görevini oluştururken görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etmek
- Bir öğrenme görevi oluştururken görevi doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlamak
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendirmek, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmek

- Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerinizi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını belirlemek
- Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlamak
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atmak
- Öğrencilerin hem sizinle hem öteki öğrencilerle diyalogunu desteklemek
- Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını desteklemek
- Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde, olası bir yanıt üzerinde düşünceleri için yeterli bekleme süresi tanımak
- Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman vermek
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemek
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirmek.

Yapılandırmacı sınıflarda bulunması gereken özellikler yukarıda verilmiştir. Bununla birlikte yapılandırmacı kuramda öğrenme- öğretme süreci de yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için ayrı bir öneme sahiptir. Aşağıda yapılandırmacı kuramda öğretme-öğrenme sürecinin özellikleri yer almaktadır.

2.1.7. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci

Yapılandırmacı yaklaşımda, probleme dayalı öğrenme, sorgulama, düşünmeyi cesaretlendirme, hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle etkileşimler ve bilginin çok yönlü kaynağını açığa çıkarma öğretme- öğrenme sürecinin anahtar kavramlarını oluşturmaktadır (Windschitl, 1999).

Yurdakul'a (2007) göre, yapılandırmacılık eğitim durumları açısından düşünüldüğü zaman *"bir dizi öğretim tekniğinin uygulanması değil, öğrenen olarak öğretmen ve öğrenen olarak öğrenci fikirleri arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak değerlendirilmektedir"*. Buna göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır
- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır
- Yeni bilgileri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır
- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir
- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır

- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Bu özelliklere ek olarak yapılandırmacı kuramın öğretme-öğrenme süreci içerisinde hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Aşağıda bu konular hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.7.1 Hedefler

Holloway (1999), yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin kesin olarak belirlenemeyeceğini vurgulamaktadır. Çünkü bireylerin bilgi birikimleri birbirinden farklı olduğundan, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilmektedirler. Bu yüzden yapılandırmacılıkta öğrencilerin ulaşılması beklenen genel hedefler bulunmaktadır.

Şentürk ve Baş'a (2010) göre, yapılandırmacı kuramda hedeflerin bireyin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek nitelikte olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte hedeflerin, öğrencilere doğrudan bilgi verici nitelikte olmamaları, öğrencileri araştırmaya, incelemeye, keşfetmeye, sorgulamaya, deney yapmaya, sınamaya, fikir yürütmeye ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmeleri gerekmektedir.

2.1.7.2. İçerik

Yurdakul (2007), yapılandırmacılıkta içerikte yer alan bilgi türlerinin, doğrusal hiyerarşi bütünü yerine temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmesi; kavramlar, genellemeler, gerçekler ve işlemsel bilgiyi

içermesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, birey ağıın herhangi bir yerinden öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarşinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, bireyin dışında ve ondan bağımsız olarak görülmemekte; içerik, alınıp kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı olarak değerlendirilmemektedir. Yapılandırmacı öğrenmede içerik, sürecin kendisi olduğundan, öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar içeriğin oluşabileceği kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı eğitim programlarında içerik, gerçek yaşam ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenmeli; yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuyu farklı bakış açılarından aydınlatan özgün materyallerden oluşması gerekmektedir. Çünkü bu materyaller, bireylerin kendi deneyimlerini öğrenme sürecine taşımayı sağlayacağından daha zengin olanaklar yaratmaktadır.

2.1.7.3. Öğrenme Yaşantıları

Hoagland (2000) ve Rita (2002) program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcıların öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarımılamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verdiklerini belirtmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı düzenlemeyi hedeflemektedir. Buna göre, öğrenci öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalı, öğretmen ise, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz olmalıdır.

Yurdakul (2007) ise bu yaklaşımda bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Şentürk ve Baş (2010), yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere yaşantı zenginliği sağlanması gerektiğini, bunun için de bu süreçte farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu strateji, yöntem ve teknikler; buluş, araştırma-inceleme, işbirlikçi öğrenme, drama, proje temelli öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme olarak sıralanabilir.

Bunlara ek olarak, Internet temelli eğitim uygulamalarının kullanılmasıyla birlikte öğrenciler coğrafik olarak birbirlerinden uzakta olsa bile bilgi ve düşünceleri paylaşabilecekleri, hem işbirlikçi hem de kendi kendilerine öğrenebilecekleri yapılandırmacı bir öğrenme ortamının oluşabileceği belirtilmektedir (Keser, Uzunboylu ve Özdamlı, 2011).

2.1.7.4. Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı değerlendirme sürecini öğretmen ve öğrenci birlikte planlamakta ve yürütmektedir. Bu yaklaşımda değerlendirme öğrenmenin sonunda değil, öğrenme süreciyle birlikte devam etmekte ve sürece yön vermektedir (Erdamar ve Demirel, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenciler kendi öğrenme planlarını yapmakta, uygulamakta ve öğrencilerin gelişimlerinin izlendiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmakta, performans temelli değerlendirmeler yapılmaktadır. Öğrenciler geleneksel kâğıt-kalem testlerine ek olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmenin değerlendirmelerinin yer aldığı çok yönlü bir değerlendirme sürecinde yer almaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001).

Yurdakul (2007)'a göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme:

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil; onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamandan nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir
- Nesnel değil, öznel ve esnektir
- Öğretmen değil, öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeye de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir
- İçeriğe ulaşım ulaşılmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmalıdır
- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir
- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok; bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır
- Önceden belirlenmiş, ulaşılması istenir davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüdür
- Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçülere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rolleri ile birlikte öğrenci rolleri de değişim göstermektedir. Yapılandırmacı sınıf özellikleri ise geleneksel sınıftan oldukça farklıdır. Bunlara bağlı olarak, yapılandırmacı kuramda öğretme-öğrenme süreci ve bu süreçte yer alan hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme kavramlarının özellikleri yapılandırmacılık ilkelerine paralel olarak geleneksel yaklaşımlardan farklılık göstermektedir.

2.1.8. Yapılandırmacılıkta Öğretim Uygulamaları

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine katılacakları ve bu süreçte daha fazla sorumluluk almalarına imkân sağlayan öğretim uygulamalarına yer verilmektedir (Yaşar, 1998).

Bu öğretim uygulamaları arasında ise; probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenme yer almaktadır (Gürdal, 2007; Damalıpınar, 2008; Battal, 2008).

2.1.8.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme uygulamasında, öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılmakta ve gruplar gerçek problemlerle karşı karşıya getirilmektedir. Öğrencilerden beklenen ise probleme doğru tanı koymak ve çözümü sağlayacak öneriler getirmektir. Bu amaçla, öğrenciler çeşitli kaynaklardan bilgi toplamakta ve ihtiyaç halinde konu alanı uzmanlarına danışmaktadırlar. Grup üyeleri, kendi kendine öğrenmeyi sürdürdükten belli bir süre sonra toplanarak elde ettikleri sonuçlarla problem üzerinde çalışmaktadırlar (Yaşar, 1998).

Erdem (2007), probleme dayalı öğrenmeyi öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayarak gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda amaç, bireylerin problemleri bilişsel ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Saban, 2005).

Erdem (2007), probleme dayalı öğrenmenin;

1. Öğrencilerin önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarmada,

2. Gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada ve
3. Bilgiyi organize etme ve anlamlandırarak kalıcı bilginin edinilmesinde etkin rol oynadığını belirtmektedir.

2.1.8.2. Proje Tabanlı Öğrenme

Erdem ve Akkoyunlu (2002), proje tabanlı öğrenmenin üç temel kavramdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır. Öğrenme kavramı dikkati öğretene değil de öğrenene çekmek bakımından önemlidir. Bir diğer kavram proje kavramıdır. Proje ise tasarı ya da tasarı geliştirmek, planlamak anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte ve tekil öğrenmelerden çok belli bir amaca yönelik olan ilişkisel öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Son kavram ise süreç kavramıdır. Bu kavram ise projeyi bir hedef olarak değil de alt yapı unsuru olarak ele almakta ve öğrenmenin ürün değil, süreç boyutunu vurgulamaktadır.

Başbay (2007) ise, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini hedeflediğini belirtmektedir. Bu hedef çerçevesinde ise, öğrenenlere bir senaryo içerisinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar verilerek bu sorunlara çözümler bulmaları istenilmektedir.

2.1.8.3. Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme, bir diğer ismiyle deneysel öğrenme yaparak öğrenme anlamına gelmektedir. Etkin öğrenme; deneysel öğrenme, görme-duyma-

yapma, çoklu ortam, işbirliği, olumlu güdüleme, düşük stres ve eğlenceden oluşmaktadır (Şahinel, 2007).

Demirel (2008) ise, etkin öğrenmeyi bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu katılımı sağlayabilmek için de öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanma ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Etkin öğrenmenin özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrenciler araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır ve değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler,
2. Öğrencilerin edindikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır,
3. Öğrenciler bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar,
4. Öğrenciler bilgilerini paylaşırlar, etkileşimde bulunurlar ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

2.1.8.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin heterojen küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 1991; Akınoğlu, 2010). Bu öğretimin en önemli yararları arasında ise öğrenciler arasında işbirliği, görev paylaşımı, uzlaşma, sorumluluk alma ve arkadaşlık bağlarını geliştirmesi yer almaktadır.

“bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşmaktadır”.

Duman (2008) ise, davranışçı yaklaşımda dış koşullar önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrenilen davranışlardır. Buna göre, ilginin odağında dışsal çevre, yani öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri yer almaktadır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme genellikle öğretmen tarafından yönlendirilen ve kontrol edilen, öğrencinin ise alıcı konumunda olduğu bir süreçtir. Bu yaklaşımda dersler öğretmenin konuşmaları ile yürütülmekte ve çoğunlukla kitaplara dayanmaktadır. Bilgi, parçalara bölünmekte ve bütün bir kavram inşa edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeye uğraşmaktadırlar. Öğrenci soruları, bağımsız düşünce ve öğrenci etkileşimi azdır. Öğrenci öğretmenin açıkladığı metodolojiyi kabul etmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin elde edilme ve kavranma yolu, bilgi çeşitleri, beceriler, vurgulanan etkinlikler, öğretmen ve öğrenci rolleri ve amaçlar farklı bir şekilde ifade edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin rolü bilgi vermek değildir ancak öğrencilere bilgiyi inşa etmeleri için fırsatlar sunmak ve motivasyon sağlamaktır. Yapılandırmacılığın merkezinde öğrenme kavramı bulunmaktadır (Özden, 2008).

Sonuç olarak, bu bölümde literatür taraması ile birlikte yapılandırmacılıkla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, konuyla ilgili kavramlar ve tanımlar irdelenmiştir. Buna göre, yapılandırmacı öğrenme kuramları bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Her görüşün farklı bir temsilcisi ve bilişsel gelişimle ilgili farklı bir açıklaması bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf ortamı ile öğretme-öğrenme süreci davranışçı yaklaşımdan farklı yapılandırmacı kuram özelliklerine bağlı olarak değişim göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları ise, öğretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında konuyla ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1 KKTC’de Yapılan Araştırmalar

Taçman ve Menteş 2010 yılında “A Qualitative Resarch on Teacher’s in the TRNC Towards The Situation On Learning The Usage of Student Centered Education” (KKTC’deki Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamalarını Öğrenme Durumları Üzerine Nitel Bir Araştırma) isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada KKTC’deki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulamasını öğrenme durumlarının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya üç farklı ilköğretim okulundan 12 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıfta öğrenci merkezli teknikleri de kullanmalarına rağmen, geleneksel öğretmen merkezli eğitim metodunu daha yaygın bir şekilde uygulamaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin televizyon, bilgisayar, İnternet ve eğitim CD’lerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler sınıfta grup çalışmalarına katıldıklarını, öğretmenlerin ise tartışma, kavram haritası ve rol yapma gibi aktiviteleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Woolley ve Woolley 1999 yılında "Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey About Constructivist and Behaviorist Approaches" (Öğretmenlerin İnançlarını Değiştirebilir Miyiz? Yapılandırmacı ve Davranışçı Yaklaşımlar Hakkında Bir Araştırma) adlı bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlarla ilgili olarak görüşlerini belirlemektir. Araştırmada toplam 198 öğretmene anket uygulanmış, 14 öğretmenle ise görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlar daha çok öğretmenlerin inançlarına göre şekillenmekte, davranışçı ve yapılandırmacı görüşler birbirinin zıddı olarak kullanılmakta ve öğrencilerin gittikçe daha yapılandırmacı oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazı durumlarda davranışçı, bazılarında ise yapılandırmacı oldukları sonucuna varılmıştır.

Woolley, Woolley ve Hosey 1999 yılında "Impact of Student Teaching on Student Teachers' Beliefs Related to Behaviorist and Constructivist Theories of Learning" (Öğretmen Adaylarının Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Bağlı Olan İnançlarının Öğretmeleri Üzerindeki Etkisi) adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretilmelerinin sonucu olarak davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına karşı olan inançlarındaki değişikliği ve danışmanlarının inançlarının bu değişimler üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 38 öğretmen adayı ve 71 danışman katılmış, araştırma verileri anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının danışmanlarına göre daha fazla yapılandırmacı, daha az davranışçı oldukları belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları ve danışmanların ise her iki yaklaşımı da benimsedikleri saptanmıştır. Bunlara ek olarak araştırmada öğretmen yetiştiren eğitimcilerin sadece bir yaklaşıma odaklanmak yerine hangi yaklaşımın ne zaman kullanılması gerektiğine odaklanmalarının ve metodoloji derslerinin öğrencilerin inançlarının şekillendirilmesinde daha etkili olmasının gerektiği belirlenmiştir.

Dharmadasa (2000), öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ve öğretme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. "Teachers' Perspectives on Constructivist Teaching and Learning" (Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme ile İlgili Görüşleri) adlı çalışmada 6 ilköğretim 3. Sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca, sınıflarında yapılandırmacı eğitim programının uygulandığı 2 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının azim ve gayret gerektirdiğini ve bu uygulamaların kısa süre içerisinde kavranmasının zor olduğu, sınıf içerisinde disiplinin sağlanması üzerindeki etkisinin de düşündürücü olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yapılandırmacı eğitim programı uygulayan öğretmenler ise, programın destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin materyal kullanımı, deneyim sağlama ve bilginin yapılandırılması konusunda güvensiz oldukları belirlenmiştir.

Rainer, Guyton ve Bowen (2000) "Constructivist Pedagogy in Primary Classrooms" (İlköğretim Sınıflarında Yapılandırmacı Pedagoji) isimli çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 6 ilköğretim öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 3 öğretmen sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı kullanırken, diğer 3 öğretmen geleneksel yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedir.

Şeyda Özmen tarafından 2003 yılında "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık kapsamındaki etkinlikleri hangi sıklıkla uyguladıklarını, bu etkinlikleri uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve kullanılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar açısından okul türleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini resmi ilköğretim okulunda görevli 268 ve özel ilköğretim okulunda görevli 41,

toplamda 309 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılırken, veriler anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında çalışan Fen Bilgisi öğretmenleri tarafından en çok her öğrencinin sınıf içerisinde kendisini eşit hissetmesini sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı iletişimi sağlama etkinlikleri uygulanmaktadır. Özel ilköğretim okullarında çalışan Fen Bilgisi öğretmenlerinin ise en çok öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurmalarını sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı etkileşimi sağlama, her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlama etkinliklerini uygulamaktadır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006 yılında yaptıkları “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bu çalışmada, 195 ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise, öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında olumlu görüş bildirmişler, yeni programların önündeki en önemli engel olarak da okullardaki alt yapı eksikliklerini göstermişlerdir.

2006 yılında Sevgi Deniz tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada verileri toplamak amacıyla ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin eğitim durumu, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi, değerlendirme, fiziksel durum boyutundaki sonuçlarına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenler tarafından anlaşıldığı ancak uygulama boyutunda yeterli deneyime sahip olmadıkları saptanmıştır.

Hatice Cebeci Senger'in 2007 yılında yaptığı "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmada amaç uygulanan mevcut programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 70 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada verileri toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeni programı yeterince tanımadıkları ve programın ilkelerini kavramadıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu ve öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği görüşüne katılmaktadırlar.

2007 yılında yapılan bir başka araştırma ise Arzu Gürdal tarafından "Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmadır. Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla 23 ilköğretim öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarını olumlu, bir kısmının ise olumsuz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programıyla işlerken, materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfları kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerinin eksik oluşu, konularına göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları konularında bazı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz'in 2008 yılında yaptıkları "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Bu amaçla 1173 sınıf öğretmenine 67 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek uygulamışlardır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemişlerdir. Buna karşın öğretmenler kendilerini bu yaklaşımı uygulayabilecek yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip oldukları görüşündedirler. Öğretmenler kendilerini değerlendirme aşamasında da yetersiz görmüşler ve eğitim ortamlarını (fiziksel durum) yetersiz bulmuşlardır.

2008 yılında yapılan bir diğer çalışma Fatma İzci tarafından yapılmıştır. "Biyoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi" isimindeki çalışmada amaç ortaöğretim kurumlarındaki biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yaklaşımlarını saptamaktır. Bu amaçla 101 biyoloji öğretmenine anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, biyoloji öğretmenlerinin derslerinde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinden en çok soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları, gezi gözlem yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğini ise çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve kıdem durumunun biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları etkilemediği, fen, fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olanlara göre yapılandırmacı eğitime daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet- içi kursa katılan öğretmenler, katılmayanlara göre aktif öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde daha çok kullanmakta, hizmet- içi kursa katılanların ve yeni öğretim yaklaşımları ile ilgili hizmet- içi kurslara her zaman ihtiyaç hisseden öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime daha olumlu baktıkları belirlenmiştir.

2008 yılında Cemile Feryal Battal tarafından "Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmada, 2005- 2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince

anlaşıp anlaşılmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, bu öğretmenlerden 10 tanesinin Fen ve Teknoloji dersi 3'er ders saati gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunların araç- gereç eksikliği, sınıf kalabalığı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı duyarsızlığı olarak saptanmış, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği belirlenmiştir.

Yine 2008 yılında yapılan bir diğer çalışma Gülcan Damlapınar tarafından "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adı altında yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili süreçleri uygulama düzeyleri ve bu yaklaşıma karşı olan tutumlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla 51 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, ancak uygulamada yeterli düzeyin görülmediği belirlenmiştir.

2008 yılında Akif Arslan tarafından "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni ilköğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama

durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen rollerini sergileyip sergilemediklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı, etkinlikler yapılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği ve yapılandırmacı öğretmen rollerinin kısmen sergilendiği belirlenmiştir.

2009 yılında Ayşegül Tural tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karşılaştırmalı bir biçimde görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 12 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmış, araştırmada veriler anket ve görüşme teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahiptirler. Buna ek olarak, daha genç olan eğitimcilerin bu yaklaşıma ve eğitimci yöne daha ilgili ve olumlu yaklaştıkları belirlenirken, meslek hayatlarında daha kıdemli olan eğitimcilerin bu yeni yaklaşım ile birlikte daha başka yeni yaklaşımlara eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

2010 yılında Gürbüz Ocak tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” isimli araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 163 sınıf öğretmenine tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açılarını oluşturan maddelerle ilgili olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı fakat görev yaptıkları yer açısından ölçeğin “etkinlik” ve “bakış açısı” alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yine 2010 yılında Altay Eren tarafından yapılan “Consonance and Dissonance Between Turkish Prospective Teachers’ Values and Practices: Conceptions About Teaching, Learning and Assessment” (Öğretmen Adaylarının Değer ve Yöntemleri Arasındaki Uyum ve Uyumsuzluk: Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünceler) adlı çalışmada çeşitli branşlardaki 304 öğretmen adayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre öğrenme özerkliğini daha çok desteklediğini ve öğrenmeyi açık ve anlaşılır hale getirdiğini belirtmişlerdir.

2010 yılında Sabit Kılıç tarafından yapılan “Coğrafya Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımları ve Yapılandırmacı Eğitimin Motivasyonlarına Etkisi” adlı çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. 89 öğretmen araştırma kapsamına alınmış, veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu etkilemektedir. Erkek öğretmenlerin sınıf içi otoriteyi sağlama gerektiren teknikleri (tartışma, grupta tartışma vb.) tercih ettikleri, yaş grubu genç olan öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri (altı şapka vb.) tercih ettikleri, bayan öğretmenlerin soru cevap gibi yöntemleri daha çok tercih ettikleri ve yeni öğretim tekniklerini kullanmaya daha istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik olduğu saptanmıştır.

2010 yılında Lee Yuen Lew tarafından yapılan “The Use of Constructivist Teaching Practices by Four New Secondary School Science Teachers: A Comparison of New Teachers and Experienced Constructivist Teachers” (Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Dört Yeni Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmeni Tarafından Kullanımı: Yeni ve Deneyimli Yapılandırmacı Öğretmenlerin Karşılaştırılması) adlı çalışmada yeni ve deneyimli

yapılandırmacı öğretmenlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya 175 yeni Fen Bilgisi öğretmeni ve 12 deneyimli öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler anket, video kayıtları ve açık uçlu görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretme uygulamalarında deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yeni öğretmenlerin inançları ve uygulamaları onların yapılandırmacı öğretmen olduklarını göstermektedir.

Yılmaz ve Şahin 2011 yılında yaptıkları, "Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs Conceptions of Teaching" (Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öğretme ile İlgili Görüşleri) adlı çalışmalarında değişik öğretmenlik branşlarında öğrenim gören 490 öğretmen adayını katılımcıları olarak belirlemişlerdir. Araştırmada verilerin toplaması için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları geleneksel görüşler yerine yapılandırmacı öğretme görüşlerini tercih etmişlerdir. Ayrıca erkek adaylar bayanlara oranla yapılandırmacı görüşü daha çok tercih etmişlerdir.

Ayşe Aypay'ın 2011 yılında "The Adaptation of the Teaching- Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs" (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler) adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmadaki amaç Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Türkiye uyarlamasını yapmak ve epistemolojik inançlar ile öğretme- öğrenme arasındaki ilişkileri ve öğretme- öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmaya 341 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançlar öğretme- öğrenme anlayışları ile anlamlı korelasyonlar göstermekte, öğretmen adaylarının öğretme- öğrenme sürecinde yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri ve öğretme- öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

2011 yılında Tanase ve Leavitt "The Impact of Teacher Education Programs on In- service Teachers in China and USA" (Öğretmen Eğitimi Programlarının Çin ve Amerika Birleşik Devletlerinde Görev Yapan Öğretmenlere Etkisi) isimli bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada amaç Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin inançları ve öğretme yöntemleri üzerindeki etkisini ve bu öğretmenlerin edindikleri bilgileri öğretme yöntemlerinde nasıl kullandıklarını belirlemektir. Araştırmaya 7 öğretmen katılmış, bu öğretmenlerden 4 tanesi Çin, 3 tanesi de Amerikan vatandaşıdır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını istekli olarak sınıflarında kullandıkları saptanmıştır.

Konu alanı ile ilgili çalışmalar 1999 yılından itibaren yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmaların en fazla 2007 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımı ön planda tutan programın uygulamaya konulmasıyla birlikte bu konudaki çalışmaların da artış gösterdiği görülmektedir. Yabancı kaynaklarda ise bu konudaki çalışmalara daha önceki tarihlerde rastlanılmaktadır. Yapılan çalışmalarda verileri toplamak amacıyla anket, görüşme, gözlem, ölçek ve video kullanılırken en fazla kullanılan veri toplama araçları anket ve görüşme olmuştur. Konuyla ilgili araştırmalar Türkiye'nin çeşitli illerinde yapılmıştır. Bu iller içerisinde başta İstanbul ve Ankara olmak üzere, Erzurum, Konya, Eskişehir, Ağrı, Kars ve Afyonkarahisar yer almaktadır. Yabancı kaynaklara bakıldığında ise araştırmaların Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli eyaletlerinde yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve yenilenen programa ilişkin öğretmen görüşleri, bu görüşlerin öğretme- öğrenme sürecine yansımaları ile yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımların karşılaştırılması konuları yer almaktadır. Araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı oldukları, ancak

bazı öğretmenlerin her iki yaklaşımı da benimsedikleri, bazen davranışçı bazense yapılandırmacı oldukları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenler uygulama ve değerlendirme aşamalarında kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. Yenilenen programa ilişkin ise en çok ortaya çıkan sorunun programın uygulanması aşamasında okullardaki altyapı eksikliğinin olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. Bu çalışma betimsel nitelik taşıyan bir çalışmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) İlköğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerine bağlı bulunan 48 ilkokulun sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerine bağlı toplam 48 ilkokulda görev yapan 249 sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır.

Ancak 29 anket öğretmenlerden geri alınamamış ve araştırma 220 öğretmen ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Ocak (2010) tarafından yapılan ve “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” adlı çalışmasında kullanılan ölçektir. Ölçeğin kullanılabilmesi için ölçek sahibinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Anket için alınan izin belgesi Ek 1’de, veri toplama aracı ise Ek 2’de verilmiştir.

Beşli likert tipinde geliştirilen tutum ölçeğinde maddeler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenler için araştırmanın niçin yapıldığını açıklayan yönerge ve değişkenlerden (cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yer) oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hakkındaki tutumlarının betimleyicisi olduğu düşünülen sekiz tanesi olumsuz 27 madde yer almaktadır. Ölçek “Uygulama”, “Kazanım”, “Etkinlik” ve “Bakış Açısı” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Güvenirlilik analizi için yapılan Cronbach alpha testi sonucunda uygulama boyutu için .92; kazanım boyutu için .88; etkinlik boyutu için .90 ve bakış açısı boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda $\alpha=.90$ olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk’e (2007) göre güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir. Buna göre kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri toplamak amacıyla öğretmenlere uygulanmak için seçilen ölçek gerekli izinler alınarak (Bkz. Ek 3), 2010-2011 öğretim yılında örnekleme

alınan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde görev yapan 220 ilköğretim I. Kademe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Uygulama yapılmadan önce okul müdürleri ile görüşme yapılmış, konu hakkında bilgilendirilmiş ve bu konuda okul müdürlerinden yardım istemiştir. Ölçeğin uygulandığı okullarda bulunan öğretmen sayısına göre ölçek çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Doldurulan ölçekler, tekrardan araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 2.60-3.39 "Kararsızım", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 1.00-1.79 "Hiç Katılmıyorum" aralıkları temek alınarak yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 17.0 programından faydalanılmıştır. Maddelerin anlamlılığı .05 ile yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonuçlarında öncelikle kişisel bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, mezun okunan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu yer ve mesleki kıdem değişkenleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen	
	f	%
Erkek	33	15.0
Kadın	187	85.0
Toplam	220	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 220 öğretmenin % 85.0'i kadın olup, geriye kalan %15.0'i erkektir. Bu sonuca göre ilköğretimdeki kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Öğretmen Akademisi	178	80.9
Fakülte	42	19.1
Toplam	220	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %80.9'u Öğretmen Akademisi mezunu, %19.1'i ise Fakülte mezunudur. Bu sonuca göre ilköğretimde görev yapmak isteyen öğretmenlerin üniversiteye gitmek yerine öğretmen akademisini tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
1-5 yıl	12	5.5
6-10 yıl	50	22.7
11-15 yıl	85	38.6
16- 20 yıl	52	23.6
21 yıl ve üzeri	21	9.5
Toplam	220	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %5.5'i 1-5 yıl, %22.7'si 6-10 yıl, %38.6'sı 11-15 yıl, %23.6'sı 16-20 yıl, %9.5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Buna göre öğretmenlerin genel olarak mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin tecrübe sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmen	
	f	%
Lefkoşa	120	54.5
Gazimağusa	100	45.5
Toplam	220	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.5'i Lefkoşa, %45.5'i ise Gazimağusa ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçek "Uygulama", "Kazanım", "Etkinlik" ve "Bakış Açısı" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde her boyut ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 5'te öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları

Boyut	N	Minumum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Uygulama	220	4.10	4.90	4.53	.15
Kazanım	220	4.00	5.00	4.32	.20
Etkinlik	220	4.00	5.00	4.58	.19
Bakış Açısı	220	4.00	5.00	4.33	.19
Toplam	220	4.22	4.70	4.46	.09

Tablo 5'e göre öğretmenlerin puan ortalamaları uygulama boyutu için ($\bar{X}=4.53$), kazanım boyutu için ($\bar{X}=4.32$), etkinlik boyutu için ($\bar{X}=4.58$) ve bakış açısı boyutu için ($\bar{X}=4.33$) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar 4.20-5.00 ile "Tamamen Katılıyorum" aralığına denk gelmektedir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Literatüre bakıldığı zaman benzer sonuçların çeşitli araştırmalarda da belirlendiği görülmüştür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Tural, 2009; Ocak, 2010; Eren, 2010; Yılmaz ve Şahin, 2011).

Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımından çok yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri ve öğretme- öğrenme sürecinde bu yaklaşımı kullandıkları söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim uyguladıklarını, yeni yaklaşımları takip ederek kendilerini geliştirmeye açık olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama	Erkek	33	97.94	3232.00	2671.000	.210
	Kadın	187	112.72	21078.00		
Kazanım	Erkek	33	126.71	4181.50	2550.5000	.101
	Kadın	187	107.64	20128.50		
Etkinlik	Erkek	33	130.65	4311.50	2420.500	.041
	Kadın	187	106.94	1998.50		
Bakış Açısı	Erkek	33	110.95	3661.50	3070.500	.963
	Kadın	187	110.42	20648.50		
Toplam	Erkek	33	120.41	3973.50	2758.500	.329
	Kadın	187	108.75	20336.50		

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığı ölçeğe yer alan her boyut için ayrı ayrı incelenmiştir. Grup dağılımları eşit olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U- testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları arasında etkinlik boyutu için anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=2420$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir.

Uygulama boyutu için ($U=2671$, $p<.05$), kazanım boyutu için ($U=2550$, $p<.05$) ve bakış açısı boyutu için ($U=3070$, $p<.05$) olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına

yönelik tutumları arasında uygulama, kazanım ve bakış açısı boyutları için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Genel olarak öğretmenlerin cinsiyetlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuca İzci (2008) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf aktiviteleri hazırlama ve bu etkinlikleri sınıfta uygulama aşamalarında bazı sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların sınıf yönetimi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta tartışma, keşfetme ve önceki bilgileri yeni durumlara uyarlama konularında zorluklar yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde bilgisayar kullanma ve teknolojik altyapılı materyaller hazırlayabilme konularında eksiklikleri olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip etmedikleri ve bu alanda kendilerini geliştirmekten yoksun kaldıklarını söylemek mümkündür.

Ayrıca çıkan sonuçların erkek öğretmenlerin lehine olması, tüm bu konularda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir.



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça Soykara

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Lefkoşa

Şubat, 2012



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Üye: Yard. Doç. Dr. Müge Taçman

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, yüksek lisans programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılandırmacılıkla ilgili temel kavramlar, bu kavramların tanımları ve özellikleri verilerek araştırmaya giriş yapıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir. Araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar ikinci bölümde yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem sunulmuştur. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer alırken, beşinci bölümde ise sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu çalışma boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, çalışmanın her aşamasını titizlikle inceleyen, değerli bilgileri ve rehberliğiyle bana yol gösteren kıymetli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu ve Yard. Doç. Dr. Müge Taçman'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek maddi gerekse manevi yardımlarını benden esirgemeyen, bana her türlü desteği sağlayan sevgili anne ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak araştırmamda bana yardımcı olan okul müdürlerine ve veri toplama aracını cevaplayan tüm sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Ayça Soykara

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Soykara, Ayça

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Şubat 2012, 99 sayfa

Bu araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla KKTC sınırları içerisinde yer alan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan toplam 48 ilkokul ve bu okullarda bulunan 220 ilköğretim I. II. ve III. sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Kullanılan ölçekte 27 madde yer almaktadır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Verilerin analizi için frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum içerisindeyler. Öğretmenlerin bu tutumları ise mezun olunan okul türü ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında sadece etkinlik boyutu için bir

farklılık yaratırken, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ise sadece uygulama boyutu için anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen tutumları, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme uygulamaları, yapılandırmacı program.

SUMMARY

EVALUATION OF TEACHERS' BELIEFS TOWARDS CONSTRUCTIVIST LEARNING PRACTICES

Soykara, Ayça

Masters Degree, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

February 2012, 99 pages

This study aims to state primary school teachers' beliefs towards constructivist learning practices. For this purpose, Nicosia and Famagusta towns that are located in TRNC and 220 primary school teachers who are working in these schools are selected for this research.

Survey model is applied in this descriptive study. In order to determine teachers' beliefs towards constructivist learning practices, a scale is applied which consists of 27 items.

SPSS program is used to analyze the collected data. Standard deviation, frequency, percentage, mean, t-test, Mann Whitney U test and one-way ANOVA are used for data analysis.

The results of the research suggest that the teachers have positive beliefs towards constructivist learning practices. Teachers' attitudes do not show significant difference in terms of the type of graduate school and professional seniority. In addition, teachers gender does not make any difference towards constructivist learning practices except activity dimension,

on the other hand the location of the school where they are work has led to significant difference just for practice dimension.

Key Words: Teachers' views, constructivist approach, constructivist learning practices, constructivist curriculum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM

1. Giriş	1
Amaç	14
Araştırmanın Önemi	15
Sınırlılıklar	17
Varsayımlar	17
Tanımlar	18
Kısaltmalar	18

BÖLÜM

2. Araştırmanın Kuramsal Boyutu ve İlgili Araştırmalar	19
Araştırmanın Kuramsal Boyutu	19
İlgili Araştırmalar	49

BÖLÜM

3. Yöntem	61
Araştırmanın Modeli	61
Evren ve Örneklem	61
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	62

Verilerin Analizi	63
-------------------------	----

BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar	64
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	64
Cinsiyet	64
Mezun Olunan Okul Türü	65
Mesleki Kıdem	65
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yer	66
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları	66
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	68
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	70
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	71
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yer ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	73

BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler	76
Sonuçlar	76
Öneriler	77

Kaynakça	80
Ekler	94

1. Giriş	94
2. Öğretim Görevi	95
3. Öğretim Görevi	96
4. Öğretim Görevi	97
5. Öğretim Görevi	98
6. Öğretim Görevi	99
7. Öğretim Görevi	100
8. Öğretim Görevi	101
9. Öğretim Görevi	102
10. Öğretim Görevi	103
11. Öğretim Görevi	104
12. Öğretim Görevi	105
13. Öğretim Görevi	106
14. Öğretim Görevi	107
15. Öğretim Görevi	108
16. Öğretim Görevi	109
17. Öğretim Görevi	110
18. Öğretim Görevi	111
19. Öğretim Görevi	112
20. Öğretim Görevi	113
21. Öğretim Görevi	114
22. Öğretim Görevi	115
23. Öğretim Görevi	116
24. Öğretim Görevi	117
25. Öğretim Görevi	118
26. Öğretim Görevi	119
27. Öğretim Görevi	120
28. Öğretim Görevi	121
29. Öğretim Görevi	122
30. Öğretim Görevi	123
31. Öğretim Görevi	124
32. Öğretim Görevi	125
33. Öğretim Görevi	126
34. Öğretim Görevi	127
35. Öğretim Görevi	128
36. Öğretim Görevi	129
37. Öğretim Görevi	130
38. Öğretim Görevi	131
39. Öğretim Görevi	132
40. Öğretim Görevi	133
41. Öğretim Görevi	134
42. Öğretim Görevi	135
43. Öğretim Görevi	136
44. Öğretim Görevi	137
45. Öğretim Görevi	138
46. Öğretim Görevi	139
47. Öğretim Görevi	140
48. Öğretim Görevi	141
49. Öğretim Görevi	142
50. Öğretim Görevi	143
51. Öğretim Görevi	144
52. Öğretim Görevi	145
53. Öğretim Görevi	146
54. Öğretim Görevi	147
55. Öğretim Görevi	148
56. Öğretim Görevi	149
57. Öğretim Görevi	150
58. Öğretim Görevi	151
59. Öğretim Görevi	152
60. Öğretim Görevi	153
61. Öğretim Görevi	154
62. Öğretim Görevi	155
63. Öğretim Görevi	156
64. Öğretim Görevi	157
65. Öğretim Görevi	158
66. Öğretim Görevi	159
67. Öğretim Görevi	160
68. Öğretim Görevi	161
69. Öğretim Görevi	162
70. Öğretim Görevi	163
71. Öğretim Görevi	164
72. Öğretim Görevi	165
73. Öğretim Görevi	166
74. Öğretim Görevi	167
75. Öğretim Görevi	168
76. Öğretim Görevi	169
77. Öğretim Görevi	170
78. Öğretim Görevi	171
79. Öğretim Görevi	172
80. Öğretim Görevi	173
81. Öğretim Görevi	174
82. Öğretim Görevi	175
83. Öğretim Görevi	176
84. Öğretim Görevi	177
85. Öğretim Görevi	178
86. Öğretim Görevi	179
87. Öğretim Görevi	180
88. Öğretim Görevi	181
89. Öğretim Görevi	182
90. Öğretim Görevi	183
91. Öğretim Görevi	184
92. Öğretim Görevi	185
93. Öğretim Görevi	186
94. Öğretim Görevi	187
95. Öğretim Görevi	188
96. Öğretim Görevi	189
97. Öğretim Görevi	190
98. Öğretim Görevi	191
99. Öğretim Görevi	192
100. Öğretim Görevi	193

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar Listesi	Sayfa No
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	64
Tablo 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	65
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	65
Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları	66
Tablo 5. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları	66
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları	68
Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Puanları	70
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Puanları	71
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının ANOVA Sonuçları	72
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde temel kavramlar ve bu temel kavramların tanımları, amaçları, temel özellikleri ve önemleri ile ilgili açıklamalar verilerek çalışmaya bir giriş yapılmıştır.

Dewey'e (2004) göre, dünya hızlı bir değişim süreci içinde bulunmaktadır. Bu değişim sürecinde de eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri takip eden, kendine düşen görevlerin farkında olan ve bu görevleri bilinçli bir şekilde yerine getiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan ırkının varlığını sürdürmesi kendini sürekli yenilemesine ve savaşmasına dayanmaktadır. Fizyolojik yaşam için önemli bir yere sahip olan beslenme ve üreme gibi, eğitim de toplumsal yaşam için önemli bir yere sahiptir.

“Eğitim”, günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız sözcüklerdendir. Hepimiz eğitim hakkında düşünmüş, onun ne olduğu, nasıl olması gerektiği konusunda fikir üretmişizdir. Fakat pek çoğumuz bu kavramın çok geniş bir anlam içerdiğinin bilincinde değilizdir.

Eğitim kişinin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süre içerisinde kişiler çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır ve kişilerin davranışlarında gözle görülür değişiklikler meydana gelir. Kişide davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla oluşmaktadır (Erden, 2009).

Demirel'e (2010) göre ise eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmektedir.

Senemoğlu'na (2007) göre ise eğitim, yaygın bir biçimde *“insanın kişiliğini besleme süreci”* ve *“insan sermayesine yapılan yatırım”* olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda ise *“istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci”* dir.

Eğitim, daha açık bir ifadeyle, yaşam boyu devam eden bir süreçtir; okul öncesinde, okul yaşamında ve sonrasında da devam eder. İnsanın yaşam boyu edindiği deneyimler de bu sürecin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Güven, 2010).

Arslan ve Erarslan (2003) ise eğitimin insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitimin, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemekte olduğunu ve eğitimin insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır.

Eğitimin temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Erden, 2005):

1. Eğitim bir süreçtir
2. Eğitim sonucunda davranış değişikliği meydana gelir
3. Davranış değişikliği bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşir
4. Eğitim yoluyla bireyde istendik davranışlar geliştirilir
5. Eğitim süreci kasıtlı ve planlıdır.

Günümüzde eğitimin gerekliliği artık tartışılmaz bir hal almıştır. İnsanoğlunun toplumsal gelişme süreci içerisinde eğitim önemli bir yere sahiptir. Bugünün çocukları ve gençleri yarının toplumlarını oluşturacaklardır. Toplumların gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi, dünyadaki gelişmeleri takip ederek bunları kendi toplumlarına uyarlayabilmesi de, çocukların ve gençlerin iyi eğitilmiş olmalarından geçmektedir.

Buna bağlı olarak, belirli bir sosyal grubun üyesi olan her bireyin doğumuna ve ölümüne dair kaçınılmaz olgular eğitimin zorunluluğuna işaret

etmektedir. Her şeyden önce, yeni doğmuş üyeler gelecek nesillerin temsilcileri olduğundan yardıma muhtaçtırlar. Grup üyesi olan yetişkinler ise bilgi ve deneyime sahiptirler. Daha da önemli olan, bu olgunlaşmamış üyelerin, grubun yetişkin üyelerine yalnızca fiziksel olarak değil, onların ilgileri, amaçları, bilgileri, yetenekleri ve pratikleri açısından da ihtiyaç duymalarıdır. Aksi takdirde grubun kendine özgü yaşamını sürdürmesi mümkün değildir. Bulundukları sosyal grubun birer üyesi olarak dünyaya gelen yeni nesil, grubun amaçlarından ve alışkanlıklarından hem habersiz hem de uzaktırlar. Yeni nesil bu amaçların ve alışkanlıkların farkına varabilmeli ve bu konulara aktif olarak ilgi göstermelidirler. Mevcut uçurumu ortadan kaldıracak tek güç ise eğitimidir (Dewey, 2004).

Bloom (1998), eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olaylarının oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre, eğitim süreci sonunda ulaşılmak istenen amaçlar öğrenme yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Bower ve Hilgard' a (1981) göre ise, öğrenme doğuştan getirilen davranışlar, eğilimler, olgunlaşma, yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması veya değiştirilmesi sürecidir.

Özden'e (2010) göre öğrenme sonucunda, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yüklemekte ve evrendeki konumunu da yeniden belirlemektedir. İnsan yaşamı süresince sürekli yeni bir şeyler öğrenir, yani öğrenme dinamik bir süreçtir. Yeni bir konuyu öğrenen insan, artık öncekinden farklı biri olmaktadır. Bu farklılaşma ile insanın davranış ve tavırları ile kişiliği de değişebilmektedir. Yani, yeni öğrenmelerle birlikte kişi mevcut kapasitesini geliştirmekte, önceden bilmediği şeyleri bilir hale gelmektedir.

Senemoğlu'na (2007) göre öğrenme, *"bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi"* dir.

Pillay (1998), günümüzde öğrenme kavramının tanımı ve kavramı açısından kendini sürekli yenileyen bir anlayışla ele alındığını belirtmektedir. Çünkü eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğretme işleminden ziyade öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin zihinsel ve duyuşsal olarak öğrenme sürecinde yer almasına bağlı olduğu günümüzde kanıtlanmış bir gerçektir.

Shuell (1988), öğrenmeyi bireyin aktif ve bilinçli olarak kendisine uygun stratejiler kullanarak çevreden bilgi edinme ve hafızasında var olan bilgilerle birleştirerek kendinde kalıcı davranış oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

Öğrenmenin ortak özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2007):

1. Davranışta gözlenebilir değişme olması
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
5. Davranışta değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğretim ve eğitim kavramı genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar kapsam olarak birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bu iki kavram arasındaki fark, eğitimin her yerde, öğretimin ise okul adı verilen kurumlarda gerçekleştirilmesidir (Güven, 2010).

Şişman'a (2010) göre eğitim ve öğretim, sosyal, politik, kültürel, pedagojik, ahlaki, nesnel ve öznel boyutları olan bir kavramlar bütünüdür.

Akyüz (2008) ise öğretimi genellikle bir eğitim kurumunda öğretmenler tarafından, araç gereç kullanılarak öğrencilere bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümü olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğretim kısaca öğrenmenin gerçekleştirilmesi için girişilen düzenli, teşkilatlı ve planlı olan çabaların tümüdür.

Eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri, eğitimde niteliğin geliştirilmesidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı da eğitim programlarında yer almaktadır. Bu sebeple eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Eğitim programları aracılığıyla toplumların ve bireylerin ihtiyaçları karşılanmaktadır (Erden, 1998).

Varış'a (1996) göre eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve milli eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik olan tüm faaliyetlerini kapsamaktadır.

Erden (2009) ise eğitim programını, *"bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar"* olarak tanımlamakta, eğitim programlarının okulların temelini oluşturduğunu belirterek, okullarda gerçekleştirilen tüm etkinliklerin de eğitim programı doğrultusunda düzenlendiğini vurgulamaktadır.

Demirel (2010) eğitim programını *"öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği"* olarak tanımlamaktadır. O'na göre, öğretim programlarının eğitim programları içerisinde hem önemli hem de ağırlıklı bir yeri vardır. Öğretim programı, *"eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir"*.

Toplumlar içerisinde meydana gelen değişimlere paralel olarak eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahip olan, toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının geliştirilmesi amacıyla, uygulanan eğitim ve öğretim programlarının da bu değişimlerle birlikte yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, öğrenmenin bugün ulaştığı nokta öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine,

kendilerine ulaşan tüm bilgileri süzgeçten geçirmeleri ve bu bilgileri kendi dünyalarına göre yorumlayıp anlam yüklemeye çalışmalarıdır.

Tezci ve Gürol'a (2003) göre ise, bilgi artışıındaki yoğunluk, karmaşıklaşan pazar ekonomisi ve iş hayatında değişen talepler bireylerin yeni yeterlilikler ve roller geliştirmelerini gerekli kılmakta, bu değişim de toplumların eğitime karşı olan bakış açılarını etkilemektedir.

Duman'a (2008) göre, günümüzde, yaşam çok hızlı bir şekilde değişim ve gelişim göstermektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişimleri takip edemeyen, ayak uyduramayan bireyler ve toplumlar çelişki ve ikilem içerisinde bocalamaktadırlar. Bireylerin ve toplumların yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri için de çağdaş bir eğitim önkoşuldur.

Kuzgun ve diğerleri (1997), çağdaş eğitim programlarının öğrencilerde gözlenen farklı ilgi ve yeteneklere cevap verecek şekilde kendi içinde çeşitlilik sağlayan, esnek programlar olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Özden'e (2008) göre çağdaş eğitim sistemindeki değişim sürecinde aşağıdaki konular göz önünde bulundurulmalıdır:

- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanmalı; böylece serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulmalıdır
- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmamalı; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekmektedir
- Derslerde ansiklopedik bilgiler yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlama ve eleştirel düşünme esas kılınmalıdır
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilmelidir

- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenmelidir.

Özden (2008), eğitim programlarının bilgiyi yüklemek yerine, bilgiyi kullanma ve bilgi üretmeyi amaçlayacak şekilde geliştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandıracak konuların eğitim programlarına girmesi gerektiğini belirtmektedir.

Doğan (1997) ise eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bugün, pragmatik değişmelerle birlikte bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana gelmesine neden olmuştur. Bu alandaki en önemli değişme öğrenme-öğretme süreçlerinde ilgi odağının öğrenmeye kaymasıdır. Öğrenme ve öğretmeye dair yeni bilgilerle öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu, bireylerin öğrenmelerinin tür, hız ve kapasite bakımından farklılık gösterebileceği ve uygun öğrenme olanağı sağlandığı zaman bireylerin bildiklerinden daha fazlasını öğrenebileceği belirlenmiştir (Özden, 2010).

Taçman (2007), 21. yüzyılda öğrencilerin öğretmenlerinin her söylediğini doğru olarak kabul edecekleri ve bilgiyi sorgulamadan alacakları bir eğitim ortamında yetiştirilmelerinin zor olacağını belirtmektedir. Bunun tersi olarak, öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecine aktif olarak katılacakları, kendi kararlarını kendilerinin verebilecekleri ve kendi problemlerini kendilerinin çözebilecekleri bir ortamda eğitim görmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Brooks ve Brooks (1999), bilgiye ulaşmak için araştırma yapmanın öğrencileri öğrenmeye motive ettiğini ve buna bağlı olarak öğrencilerin bir fikir ya da konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri zaman sınıf

içindeki araştırma veya tartışmalarda daha fazla bilişsel enerji harcadıklarını ve kendi başlarına da daha çok çalıştıklarını belirtmektedir.

Ocak ve Çınar (2010) ise artık eğitimde geleneksel yaklaşımların yerini çağdaş yaklaşımların aldığını vurgulamaktadır. Eğitim programları bu çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmektedir. Çağımızda davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar değişim süreci içerisine girmiştir. Çünkü artık durağan, kalıplaşmış, tek düze bilgiye ve yaşantıya hayatta yer yoktur. Artık kullanılabilir, farklı durumlara uyarlanabilir, kişinin kendi yapılandığı bilgiye ihtiyaç vardır.

Bunlara paralel olarak öğrenme, öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmiştir. Eskiden bilginin aktarılmasında olan vurgu, günümüzde öğrenciye kaymıştır. Önemli olan bilgiyi edinmek değil, bilgiyi kullanma ve bu bilgiden yeni bilgiler üretmektir. Bunun için de öğretmenlerin bilgi aktaran konumundan, öğrenen konumuna geçmesi gerekmektedir (Özden, 2010).

İşte bu noktada, yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel yaklaşıma karşı çıkmakta, tam tersi olan bir görüşü savunmaktadır. Erdamar ve Demirel (2008), yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye karşı olan farklı bakış açısının davranışçı kuramın egemenliğinde olduğu geleneksel eğitim programlarında değişikliğe gidilmesine yol açtığını belirtmektedirler.

Buna bağlı olarak yapılan pek çok araştırmada geleneksel yöntemlerle öğretimin son derece düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin klasik öğretme yöntemlerini, örneğin anlatım yöntemini, sürekli olarak kullanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007).

Güneş'e (2010) göre çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşımın amacı, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmektir.

Özden'e (2010) göre ise geleneksel yöntemlerle okullardaki öğretim, bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlandırılmaktadır. Müfredat, öğrencilere düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmaktan yoksundur. Düşünme yeteneğini bile geliştiremeyen öğrenciler dağarcıklarındaki bilgiyi nasıl kullanacaklarını bile bilmemektedirler.

Öğretmenin merkez konumda ve sınıfın tek yöneticisi olduğu, öğrencilerin ise pasif dinleyici ya da not tutan olduğu öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmadığı pek çok eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Çünkü öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yönelterek eleştirel düşünen ve gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarısız olmaktadır (Trigwell ve Prosser, 1996; Driel, Verloop, Werven ve Dekkers, 1997).

Cullingford (1990), davranışçı yaklaşımların öğrenmeyi kısmen açıkladığını belirtmekle birlikte, öğrenme olayının uyarıcı- tepki ilişkisinden daha karmaşık bir bilişsel süreç olduğunu ve bunun bugün tüm uzmanlar tarafından kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Deryakulu (2002) geleneksel öğretim uygulamalarının sebep olduğu sorunlar arasında; öğretilen bilginin kalıcı olmaması, sadece sınav döneminde ezberlenip daha sonraları unutulması, çoğu zaman bilginin öğrenciler tarafından eksik veya yanlış anlaşılması ve öğrenilen bilgi ve becerilerin gelecek yaşamda etkili bir şekilde kullanılamıyor olmaları yer almaktadır.

Yani artık eğitim sisteminin geleneksel yaklaşımlardan ziyade, modern öğrenme yaklaşımlarını benimsemiş, eğitim ve öğretim programlarının da bu yaklaşımlar esas alınarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. Günümüzde, bireylerden beklenen bilgiyi tüketmekten çok üretmeleridir. Çağdaş dünyada bireyin, kendisine aktarılan bilgiyi sorgulamadan, olduğu gibi kabul etmek yerine, aldığı bilgiyi yorumlayarak öğrenme sürecine dâhil olması beklenmektedir.

Hanley (2005) öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri, iş hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli ve beklenmedik durumlara uyarlayabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Şu açıktır ki, geleneksel öğretmenlerin- klasik, bilgi veren ve ders kitaplarına bağlı olan- düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenci yetiştirmeleri başarısız olmuştur. Öyle ise yapılandırmacı bir yaklaşımla sınıfın odak noktası öğretmen egemenliğinden kurtarılıp, öğrenci merkezli hale getirilmelidir.

Kottalil (2009) ise geleneksel eğitimin öğrenciye pasif dinleyici gözüyle baktığını, öğrenciyi önceden belirlenmiş hedefler listesiyle karşıladığını ve bu hedeflere önceden belirlenmiş, öğretmen merkezli bir değerlendirmeye ulaşıldığını vurgulamaktadır. Fakat yapılandırmacılıkta, eğitim ve öğretimde öğrencinin özellikleri ve seçimleri önemlidir. Birey ve öznellik bu yeni paradigmanın anahtar öğeleridir.

Özden'e (2010) göre ise, bugün güçlü olmanın belirleyicisi bilgiyi depolamayı değil, onu kullanmayı ve ondan yeni bilgiler üretebilme kapasitesine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasıyla olacaktır. Çünkü artık toplumlar bilgiyi aldıkları gibi kabul etmek yerine, onu sorgulamakta, böylece değişim ve gelişim sürekli devam etmektedir.

Açıkgöz'e göre (2011) yapılandırmacılık; 20. yy. başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamış kuramıdır. Bir bilme kuramı olduğundan dolayı, bilme, bilgiyi yapılandırma süreci ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi etkenlerle ilgilenmektedir.

Yapılandırmacılığın özüne dönük fikirler ise Sokrates, Plato ve Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Literatürde özellikle Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak ifade edilmektedir. Örneğin Sokrates, daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğun, sorular yoluyla Pisagor Teoremi'ni yapılandırmasını sağlamıştır. Bu görüşten farklı olarak Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılmasıyla ilgili ilk düşünceleri ortaya koyan filozofun Giambattista Vico olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yapılandırmacılığı, Kant

felsefesinin bir yansıması olarak düşünenler de azımsanmayacak sayıdadır. Emmanuel Kant bilimsel bilginin gözlemsel deneyimlerimizden etkilenecek yapılandırıldığını belirtmektedir (Karadağ, 2010).

Akinoğlu (2010), yapılandırmacılığı hem eğitim-öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini/epistemolojiyi açıklayan bir kuram olarak tanımlamaktadır. Önceleri fen ve matematik öğretiminde kullanılan yapılandırmacılık, sonraları teknoloji, coğrafya ve yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık öğretimle değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Burada bilgiyi temelden kurmak vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım *“öğrenmeyi deneyimlerden anlam çıkarmayla eş tutmaktadır”*.

Yapıcı öğrenme teorisi bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan felsefenin bir branşıdır ve yapıcı kuramcılar şu soruları sorarlar (Kanuka ve Anderson, 1999).

- Bir şeyleri bilmekten neyi amaçlıyoruz?
- Bildiğimizi nasıl anlarız?
- Bu bilgiler düşünce süreçlerimizi nasıl etkiler?

Özden (2008), bilgiyi *“algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bilinmeyenini açıklayan anlam parçası”* olarak tanımlamaktadır.

Bilme ise özne ile nesne arasındaki bir bağ olarak tanımlamaktadır. Bu bağ kurma sonucu ortaya çıkan etkinlik de bilgidir. Bilginin bir ucunda bilen insan varken, diğer ucunda ise bilinen doğal, toplumsal, politik, ekonomik ve psikolojik her türlü olgu, olay ve nesne yani gerçek vardır (Sönmez, 2005).

Özden (2008), bilginin doğasına ilişkin iki çeşit bakış açısı olduğunu belirtmektedir. Bunlar Pozitivizm ve Pozitivizm Sonrası (Yapılandırmacılık) paradigmalarıdır. Pozitivist bilgi felsefesine göre bilimsel doğrular tek ve mutlak, üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle bir ilişkisi yoktur. Bu gelenekte, *“deney sonucunun, deneyi yapanın niyetine göre değişebileceği”*

kabul edilmez. Bunun görüşün tersi olarak, bilimdeki değişmelerin evrimsel, yapılan çalışmaların birbiri üzerine inşa edildiği, yani birikimsel olduğu kabul edilir.

Yurdakul'a (2007) göre ise pozitivist bilgi felsefesinde öğrenme; dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. Buna göre birey var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir ve gerçekliğin baskısı altındadır. Burada öğrenme doğrudan öğretimle gerçekleşir, belirli bir bilgi biriminin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır ve sınırlı etkinlik dizgelerinin manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.

Pozitivizme göre bilgi ise bireyden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir, dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. Bilgi, dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.

Pozitivizmde ontolojik bir gerçeklik söz konusudur, dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayırımıdır. Doğru ise deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. Doğru; mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.

Yapılandırmacılık ise pozitivist geleneği reddederek bilgi ve öğrenmeyi özneler arası olarak kabul etmektedir. Yani yapılandırmacı öğrenme, *"bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerin edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak"* tanımlanabilir.

Yapılandırmacı görüşe göre bilgi; hiçbir zaman kişiden bağımsız değildir. Bilgi, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, bireysel anlamların diğerlerine aktarımı söz konusu olmamaktadır. Burada bilgi, dış dünyanın bir kopyası veya bireyden bireye geçen edilgen bir emilim değildir.

Yapılandırmacılıkta gerçeklik, aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır ve burada dış dünyada ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur. Doğru ise bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri"nin anlamlarının çelişmemesi ve diğerlerinin anlamlarına karşı kendi anlamlarını test etmesidir.

Duffy ve Cunningham (1996), yapılandırmacı görüşte bilgiyi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan farklı olarak mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olan olarak tanımlamaktadır. Demirel (2010) ise yapılandırmacılıkta, bireyin bilgiyi temel kavramlar etrafında yapılandırarak içselleştirdiğini, yani önceki bilgileriyle, yeni bilgilerini bağdaştırarak anlamlı ve kullanışlı bilgiyi elde ettiğini belirtmektedir.

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak hem bireysel hem de sosyal yapılandırmasıdır. Öğretimin ise bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırması için deneyimlerden oluşması gerekmektedir (Jonassen, 1999).

Yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim sistemini etkileyen yaklaşımlardan biri olmuştur. Demirel'e (2008) göre yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi birçok nedene dayanmaktadır. Özellikle, geleneksel sınıf ortamında öğrenme ezbere ve bilginin tekrarına dayanırken, yapılandırmacılıkta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilginin transferi için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Başka bir deyişle, önemli olan öğrenilen bilginin yeni bir duruma çevrilebilmesi ve uygulanılabilesidir.

Türkiye'de 2004-2005 yılları içerisinde yeni bir program uygulamaya konulmuştur. Bu programla birlikte ilköğretim Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleri yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) de Türkiye'ye paralel olarak yeni bir program tasarlanmıştır. Ancak tasarlanan bu yeni programın uygulanmasına henüz geçilememiştir. Program değişikliğiyle ilgili yapılan

alışmalar arasında ders kitaplarının değişikliği de söz konusudur. Bu bağlamda, yeni ders kitapları düzenlenmiş, bazı kitaplar ise yeniden hazırlanmaya başlanmıştır (Ekizoğlu ve Uzunboylu, 2006).

Yapılan literatür taraması sonucunda, KKTC’de öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin olarak yeterli sayıda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Bu alanda yeterli sayıda araştırmanın yapılmaması, eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenememesine neden olmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesiyle özellikle öğretmenlerin eğitimdeki değişim ve gelişime açık olup olmadıkları ile yapılandırmacı yaklaşıma karşı olan tutum ve ilgilerinin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları genel olarak nasıldır?
2. Öğretmenleri cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinden herhangi birinde bulunması yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacılık temelleri eskiye dayanan bir yaklaşım olmasına karşın, son yıllarda gerek eğitim sisteminde gerekse eğitim ve öğretim programlarında öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte başta öğretmen ve öğrenci rolleri olmak üzere öğretme-öğrenme teknikleri, stratejileri ve yöntemleri de değişim göstermektedir. Buna bağlı olarak geleneksel yöntemlerden yapılandırmacı anlayışa doğru bir geçiş yaşanmaktadır.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak eskiye göre çok daha kolay bir hale gelmiştir. Bireylerin bilgiyi sadece öğretmenlerinden aldıkları zamanlar çok geride kalmıştır. Artık öğrencilerden çeşitli yollarla bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları yeni bilgiyi eskisiyle şekillendirmeleri hatta yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu anlayış da yapılandırmacı kuramın odak noktalarından biridir.

Yapılandırmacı anlayışa göre, bireyin öğrenmeye istekli olması ve öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Çünkü burada birey

zihninde önceden var olan bilgiyi, yeni öğrendiği bilgilerle birleştirerek, gerekirse değiştirerek yeni bilgiyi oluşturmaktadır. Bu öğrenme süreci içinde öğrencinin pasif kalmamasıyla birlikte, öğrenme sadece ezber yapmaktan ileri giderek daha kalıcı bir hal almaktadır.

Yapılandırmacılıkla birlikte öğretmenlerin yükü azalmakta, öğrencilerin ise sorumlulukları artış göstermektedir. Çünkü bu yaklaşımla birlikte bilgiyi ezberleyen değil, öğrenmeyi öğrenen, kendi bilgisinden ve öğrenmesinden sorumlu olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğretmenler ise daha çok rehber konumunda olup, öğrencileri yönlendirmek ve onları soru sormaya, araştırmaya ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmektedirler.

Eskiden doldurulmayı beklenen boş zihinler olarak görülen öğrenciler ve her şeyi bilen öğretmenler vardı. Öğretmenler dersi anlatan, öğrenciler ise sadece dinleyen konumundaydı. Yapılandırmacılıkla birlikte bu düşünceler tamamen değişmekte, öğretmenlerin de öğrencileriyle birlikte öğrenebileceği, öğrencilerin ise bilgiyi keşfederek yapılandırabileceği görülmektedir.

Tüm bunlara bağlı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma nasıl baktıkları ve bu yaklaşıma karşı nasıl bir tutum içerisinde oldukları önem kazanmaktadır. Araştırma ile birlikte öğretmenlerin bu konu hakkındaki tutumu belirlenmeye çalışılacak, böylece eğitim sisteminde yer alan değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı da belirlenecektir. Bu amaçla araştırma ile özellikle;

1. Öğretmenlerin günümüz eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarına katkıda bulunacağı
2. Öğretmenlere yapılandırmacı bir öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi verecek olması
3. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın öneminin ve bu yaklaşımın etkili bir öğretim açısından gerekliliğinin anlaşılabacağı

4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim vurgulandığından araştırmanın öğrencilere de faydasının dokunacağı
5. Eğitim sistemindeki değişimin öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının belirleyicisi olması açısından MEKB'na, konu alanı uzmanlarına ve öğretmenlere fayda sağlayacağı
6. Konu alanıyla ilgili yapılan ilk çalışma olması nedeniyle ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalarda ilk durum ve son durumun karşılaştırılabilmesi açısından araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma KKTC sınırları içerisinde bulunan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçeleri ve bu ilçelerde bulunan ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim I. Kademe sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları ile sınırlıdır.
4. Araştırma "Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumlarını Belirleme Ölçeği" ile sınırlıdır.
5. Araştırma, tarama modeli ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmanın örnekleminin tüm evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

Eğitim: Bireyleri yetiştirmek ve topluma kazandırmak adına onlara istendik davranışları kazandırma sürecidir.

Öğrenme: Bireyin bir nesne, olgu ya da olayı zihninde anlamlandırması ya da yorumlaması sürecidir.

Geleneksel yaklaşım: Öğretmenin merkezde, öğrencinin pasif dinleyici konumunda olduğu yaklaşımdır.

Yapılandırmacı öğrenme: Bireyin önceki öğrenmelerine ve kendi deneyimlerine dayanarak bilgiyi kendisinin yapılandırmasıdır.

I. Kademe: KKTC eğitim sisteminde ilköğretim I., II. ve III. sınıflar I. Kademe olarak adlandırılmaktadır. II. kademe ise IV. ve V. sınıfları kapsamaktadır.

Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

TC: Türkiye Cumhuriyeti

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL BOYUTU VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Charles'a (2000) göre öğrenci merkezli öğrenmenin temelini bilginin bireye doğrudan kazandırılmayacağı gerçeği oluşturmaktadır. Buna göre, bireyin bilgiyi kendi faaliyetleriyle keşfetmesi ve yapısallaştırması gerektiği ifade edilmekte, en iyi öğrenmenin bireyin somut objelerle ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle gerçekleştiği belirtilmektedir.

McDermott (1993) ise buna karşılık öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanarak öğrencileri mücadele içine sokmaktan kaçındıklarını ve daha çok tümdengelim yaklaşımını kullanarak bilgileri formülleştirmiş belirli kalıplar içinde sunduklarını belirtmektedir. Bunun sebebi olarak da öğretmenlerin geçmişte kendi en iyi öğrendikleri yaklaşımla, öğrencilerinin de öğrenebileceğini düşünmeleri gösterilmektedir.

Arslan (2007)'a göre ise, son otuz yıl içerisinde eğitim sistemleri üzerinde en çok etkiyi bırakan felsefe yapılandırmacılık olmuştur. Bunun en önemli nedeni ise, ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen problemlere çözüm bulma arayışı içinde olmalarıdır. Son yıllarda yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına göre öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama,

matematik ve fen bilimlerindeki başarılarının Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde eğitim almalarına rağmen geliştirmekte olan birçok ülke öğrencilerinin gerisinde kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, çok başarılı öğrencilerin bile standart testlerde öğrendiklerini bütünleştirme veya karşılaştırmada ve okul dışındaki gündelik yaşamlarına uyarlamada başarılı olamadıkları belirtilmiştir. Günümüzde, eğitim sistemindeki bu sorunlardan kurtulmak ve eğitimin niteliğini geliştirmek için arayışların ve gelişimlerin olması, birçok ülkede öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışını ilgiyle karşılamalarına neden olmuştur.

Savery ve Duffy (1995) yapılandırmacılığın, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefe; dünyayı görme ve algılama şekli; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla, yapılandırmacılığın, kuramlar bütününe kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birinin, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir (Demirel, 2010). Ancak yapılandırmacılıkla ilgili açıklamalar bunlarla sınırlı değildir. Aşağıda yapılandırmacılık nedir sorusuyla ilgili olarak literatürde yer alan tanımlar ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına rağmen, bu yüzyılın sonlarında beyin üzerinde yapılan araştırmaların artış göstermesi ile birlikte daha aktüel hale gelmiştir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular eğitimcileri yakından ilgilendirmiş, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde bu bulgular temele alınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacılık öne çıkan kavramlardan birisi olmuştur (Arslan, 2007).

Demirel'e (2001) göre yapılandırmacılık İngilizce "constructivism" sözcüğünün karşılığıdır. Oğuzkan (1993) ise İngilizce "structuralism", Fransızca "structuralisme", Almanca "strukturalismus" terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da "yapısalcılık" sözcüğünün kullanıldığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak "oluşturmacılık", "kurmacılık", "bütünleştiricilik", "yapılandırıcı öğrenme", "yapısalcı öğrenme", "oluşumcu yaklaşım" gibi kelime ve kavramlarla "yapılandırmacılık" ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

Perkins'e (1999) göre yapılandırmacılık, önceleri öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlarken, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Buna göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır. Öğrenen, daha önceden öğrendiği bilgilerle, yeni öğrenilen bilgileri uyumlu hale getirerek yapılandırmakta ve bunları yaşam problemlerini çözmede kullanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, yeni bilgiler önceki bilgilerin üzerine yapılandırıldığından, edinilen tüm bilgiler bir sonraki bilgiyi oluşturmak için zemin hazırlamaktadır. Böylece eski bilgilerle yeni bilgiler arasındaki bağ kurma ve yeni bilgiyi eskilerle bütünleştirme süreci oluşmaktadır (Limon, 2001)

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacılığın bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kuralları kullanmakta ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmaktadır.

Cobb'a (1994) göre yapılandırmacı öğrenme, insanların kendi davranışlarının amaca yönelik olduğu kadar bilginin ve anlamın pasif değil, aktif yapılandırıcıları olmasından yola çıkılarak temellendirilmiştir.

Deryakulu'na (2002) göre ise her birey doğumundan itibaren yaşadığı çeşitli bireysel ve toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceden öğrenmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren zihinsel bir yapıya sahiptir. Öğrenme sırasında birey yeni karşılaştığı bilgileri, önceki zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içerisine yerleştirmeyi denemektedir. Yeni bilgi öncekilerle çelişmediği ve uyum kurabildiği takdirde, bu bilgi zihinsel yapı içerisinde uygun bir yere eklenerek zihinsel yapının bir parçası haline getirilmektedir. Yani önceden anlamsız olan bilgi artık anlamlandırılmış, özümsemiş ya da içselleştirilmiştir. Fakat yeni bilgi var olan bilgilerle çelişiyorsa, o zaman birey zihinsel yapısında yapacağı bazı değişikliklerle bu çatışma durumu çözmeye çalışacaktır. Her yeni öğrenme, bireyin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, yeni bir şeyler eklediği veya eskisini değiştirdiği içsel bir deneyimdir. Tüm bunlar yapıcı görüşün "bilgi yapılandırma" olarak adlandırdığı etkinliklerdir.

Dijkstra (1997) bilginin yapılandırılması için öğrencilerin problem çözmelerini, hedeflere ulaşılması için de öğrencilerin eylemleri aktif olarak gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak Perkins (1999) ise öğrenme sürecinde okuma ve dinleme yerine tartışma, düşünceleri gerekçeleri ile savunma, varsayımlarda bulunma, sorgulama ve üretilen düşünceleri paylaşma gibi aktif katılım yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bireylerin etkileşimleri önemlidir, öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, yaratır veya tekrar keşfederler.

Barr ve Tagg'a (1995) göre ise öğrenmede dış uyarıcıların etkisine vurgu yapan geleneksel yaklaşımın tersine, yapılandırmacılık bilgiyi dışsal değil, kişinin zihninde olan ve deneyimleri tarafından şekillenen-yapılandırılan bir olgu olarak ele almaktadır.

Hein (1991), yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bilgiyi kendisi için yapılandırıdığını ve öğrendikçe de bilgiyi anlamlandırdığını belirtmektedir. Birey zihninde bilgiyi anlamlandırmakta ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmektedir. Bireyler bilgiyi kendilerine sunulduğu gibi değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları şekilde oluşturmaktadırlar (Steffe, 1991; Yaşar, 1998; Olssen, 1996).

Jaworski'ye (1996) göre ise, yapılandırmacı görüşte öğrenme bireyin deneyimleriyle birlikte sürekli değişim ve modifikasyona uğrayarak gelişmektedir. Bilginin oluşturulması sürecinde ise işbirlikli öğrenme ortamı ile sosyal etkileşimler ön plandadır. Bu süreçte öğrenci kendi öğrenmesini düzenlemekte, izlemekte ve değerlendirmektedir. Bu da öğrenme- öğretme ortamının etkililiği açısından önem taşımaktadır (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2006).

Yapılandırmacılıkta birey kendi bilgisini hem bireysel hem de sosyal aktiviteler ile aktif olarak seçmekte ve bilgiyi biriktirip katlayarak yapılandırmaktadır. Bununla birlikte bireyin varsayımları, güdüleri, amaçları, birikimleri ve önceki öğrenmeleri tüm öğretme- öğrenme durumlarını kuşatmakta böylece öğrenmenin gidişatını ve niteliğini belirlemektedir (Biggs, 1996).

Yapılandırmacılık, deneysel öğrenme ile gelişen yüksek öğrenci motivasyonu ve ileri düzey düşünme becerilerine katkıda bulunmakta, böylece etkili öğrenme ve öğretme gerçekleşmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılmasını sağlayacak öğrenme ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Saban, 2005; Özden, 2008):

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, etkin bir anlam oluşturma sürecidir
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir
- Öğrenme öznelidir

- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir
- Öğrenme sosyaldır
- Öğrenme duygusaldır
- Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinde önemlidir
- Öğrenme gelişimseldir
- Öğrenme öğrenci merkezlidir
- Öğrenme sürekli.

Yukarıda belirtilen temel düşüncelere dayalı olarak yapılandırmacı öğretim ilkeleri de aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Savery ve Duffy, 1995):

- Tüm öğretim etkinlikleri geniş çalışmalara dayandırılmalıdır
- Öğrencinin genel problem veya çalışmayı sahiplenmesi desteklenmelidir
- Özgün çalışmalar tasarlanmalıdır
- Çalışma ve öğrenme ortamları, öğrenme sonunda öğrencinin karşılaşabileceği gerçek ortamların karışıklığını yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır
- Öğrencinin çözüm oluşturmada kullanılan süreci sahiplenmesi sağlanmalıdır
- Öğrenme ortamı, öğrencinin düşünmesini zorlamak ve desteklemek üzere tasarlanmalıdır
- Görüşlerin alternatif görüş ve bağlamlara dayalı olarak test edilmesi özendirilmelidir
- Öğrenilen içeriğin ve öğrenme sürecinin düşünülmesini sağlayan fırsatlar sunulmalıdır.

Airasian ve Walsh'a (1997) göre yapılandırmacılık bireyin bilişsel süreçlere nasıl ulaştığını, bu süreçleri nasıl geliştirdiğini ve kullandığını açıklamaktadır. Özden'e (2008) göre ise yapılandırmacılık bilginin dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız olmadığını, bireyin öğrenirken kendi kendine yapılandığı bilginin var olduğunu kabul etmektedir. Buna göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığı ile dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması veya en azından önceki öğrenmelerine dayalı olarak bilgilerini yorumlaması süreci olarak tanımlanabilmektedir (Deryakulu, 2002).

Özden'e (2008) göre, yapılandırmacı öğretimde öğrenciler bir insanın özel bir ortamda gerçek hayattaki gibi ne yapacağını düşünmeleri için teşvik edilmektedir. Burada öğrenciler neyi nasıl öğrendiklerini ve bu öğrendiklerinin önceden bildikleriyle nasıl ilişkili olduğunu yansıtmaları için cesaretlendirilmektedirler.

Mvududu (2005) ise yapılandırmacılıkta iki önemli nokta olduğunu belirtmektedir. Buna göre birincisi, bireyin öğrendiklerini daha önceden bildiklerinin üzerine kurduğudur. İkincisi ise, öğrenmenin aktif bir biçimde gerçekleştiğidir.

Yurdakul (2007) genel olarak yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin, pozitivist gelenekte olduğu gibi belirli bir öğrenme zamanında gerçekleşen, belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine dayanan ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin kestirildiği sınırlı etkinlik ve yaşantılar üzerine kurulu olarak oluşabilecek bir olgu olmadığının düşünüldüğünü belirtmektedir.

Aksine yapılandırmacı öğrenmenin, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlantılı yaşantılarla kurulan özgün ilişkilerle oluşan geniş, çok değişkenli, değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin de belirlenmesi zor olan, döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, tersine anlamları araştıran etkin organizmalardır (Cooper, 1993; Connell ve Franklin, 1994).

Olssen (1996) yapılandırmacılığın temel önermelerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Bilgi çevreden pasif bir biçimde algılanmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır
2. Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez
3. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin dünya fenomeni ile ilgili düşüncelerinin var olduğunu ve var olan bu görüşlerle sinerji yaratarak kendi bilgilerini oluşturmalarını mümkün kılacak öğrenme deneyimlerine maruz kalmaları gerektiğini kabul etmektedir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003).

Açıkgöz'e (2009) göre yapılandırmacı yaklaşımda, birey çevresiyle etkileşimi esnasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken, bilgiyi yapılandırma gereksinimi ortaya çıkar. Birey çevresinde yaşadığı ve geçirdiği sıkıntılar nedeni ile bilgiyi yapılandırma ihtiyacı hisseder.

Akinoğlu'na (2010) göre ise yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul vardır. Birincisi, *"anlam çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmektedir"*. İkinci koşul, *"bilişsel çelişki öğrenmenin uyarıcısıdır"*. Üçüncüsü ise *"bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlam çıkarmaktan oluşur"* koşuludur.

Yapılandırmacılığın son yıllarda önem kazandığı, ancak temellerinin geçmişe dayandığı yukarıda önceden belirtilmişti. Bunlara ek olarak yapılandırmacılığın geçmişten günümüze temsilcileri aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

2.1.2. Geçmişten Günümüze Yapılandırmacılar

Erdem ve Demirel'e (2002) göre Socrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır" fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilmektedir.

Hanley (2005) ise on sekizinci yüzyılda yaşayan Giambattista Vico'nun, çağımızda modern yapılandırmacılığa yakın anlamlar kazandıran bir düşünür olduğunu belirtmektedir. Buna göre, 1710 yılında yayınladığı "De antiquissima Italorum sapientia" adlı eseriyle epistemolojiye yeni bir perspektif açmıştır. Bu eserinde insanların yalnızca kendi başlarına inşa ettikleri şeyleri açıkça anlayabildikleri görüşünü savunmuş, "bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur" demişti. Şimşek'e (2004) göre ise Vico, karmaşık insan yapısının şekillenmesinde duygular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamakta, doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklık savunmaktadır.

Immanuel Kant da insanların bilgilerin pasif alıcıları olmadıklarını söyleyerek Vico'nun bu düşüncesini desteklemektedir. O'na göre, öğrenenler bilgiyi aktif olarak almakta, geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmekte ve kendi yorumlarını katarak onu kendilerine mal etmektedirler (Thilly, 2007).

Jean-Jaques Rousseau yapılandırmacılığın geçmiş yüzyıllardaki temsilcilerinden biridir. Ona göre en uygun eğitim programı, çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilmelidir. Müfredat çocuğun ilgi ve merakını yansıtmalı, öğrenci merkezli olmalı ve yetişkinler tarafından empoze edilmemelidir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılığa katkı sağlayan diğer düşünürler arasında Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky de yer almaktadır. Piaget'nin yapılandırmacılığı, bilişsel kuramına dayanmaktadır. Piaget, eğitim düşüncelerine yönelik bir çalışmada öğretmenlerden, çocuğun zihninin gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. O'na göre, öğrenmenin temeli keşiftir. "Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden

yapılandırmaktır. Bu itibarla geleceğin bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi basitçe tekrar etmek değil, yapılandırmak önem taşımaktadır” (<http://www.sedl.org/pubs/classroom-compass/>, 1995).

Dewey (Açıkgöz, 2009), ezberciliğe sebep olan geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirmekte ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden öğrencinin çevre ile etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmektedir. O’na göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu sebepten öğrencilere sınıfta yapılan çalışmaların ötesinde, kendi yaşantıları yoluyla öğrenecekleri, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır.

Dewey’e (2004) göre yaşadığımız dünyada asıl görevimiz geleceğe yöneliktir. Tüm bilgilerimiz ise geçmişe dönüktür. Geçmişe dönük bilgiler ise ancak geleceğe dönük olan çabalarımıza sağlamlık, güvenilirlik ve verimlilik kattığı zaman değer kazanmaktadır.

Arslan’a (2007) göre, Vygotsky çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanmaktadır. Yetişkin dünyasından kendilerine sunulan bir kavramla, çocuk yalnızca yetişkinin ne söylediğini ezberleyecektir. Çocuk, onu kendi ürünü haline getirmek için kavram ve ona sunulan fikirle olan bağlantısını kullanmalıdır.

Bruner ise öğrenmenin, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek maksadıyla bilgiyi seçmekte, hipotez oluşturmakta ve kararlar vermektedir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılardır. Ona göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeyle teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu etkili öğretimin özünü teşkil etmektedir.

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacı öğrenme kuramları arasında Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı ve Glasersfeld'in radikal yapılandırmacılığı yer almaktadır.

2.1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget

Yurdakul'a (2007) göre, Piaget bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram ve yapıdır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve birey tarafından amaca ulaşmak ya da bir problem çözmek için tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Gelişimde şemaların rolünü çalışmanın yanında; zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi değişik kavramlara da odaklanan Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan ayrıldığını ileri sürmektedir. Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağını ve yavaş yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Piaget'in "şema" ve "kavram"ın yanında bilgiyi tanımlamak için kullandığı üçüncü terim ise "yapı"dır. Yapı, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır.

Piaget'in özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bilginin özümlelenebilmesi için var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget, bu süreci tanımlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Şemalara dayalı bilişsel yapılar, yaşantıları yorumlamada ve dengesizlik yaşandığında uygun olmayan şemaları değiştirmekte kullanılmaktadır. Yaşantıların yorumlanması ve sonraki öğrenmelerin gerçekleşmesi sosyal bağlamdan etkilenmektedir. Özümlemede, şema yeniden yapılanmakta ya da değişikliğe uğramaktadır. Bilgi daha derin işlenirken karşılaştırmalar, benzetmeler ve düşünme deneyleri yapılmakta; şemaya uymayan bilgi bilişsel çelişkiyle

sonuçlanmaktadır. Birey, çelişkiyi azaltmak için çözüm sağlayabilecek yeni bilgiyi aramaktadır. Piaget'ye göre, zihin her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır. Bu yapı; deneyimlerden, içinde bulunulan kültürden, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasından ve bireyin bu süreçte üstlendiği rolden etkilenmektedir. Vygotsky ise bilişsel gelişimi Piaget'den farklı bir şekilde açıklamaktadır.

2.1.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık: L. S. Vygotsky

Vygotsky bilişsel yapının iki türünü "kavramlar" ve "fonksiyonlar" olarak belirlemektedir. Vygotsky için kavram, etiketlenmiş nesneler sınıfıdır. Vygotsky'e göre çocuk bir kavrama ait tam anlamayı; o kavrama ait belirleyici ölçütlerin hepsini bildiğini, kavram için sözcüğün keyfi ve herkesçe kabul edilmiş olduğunu göstererek sergilemektedir.

Vygotsky'nin üzerinde durduğu temel soru, bireylerin nasıl öğrendiğidir. O, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. O'na göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır.

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır.

1. *İçselleştirme Kavramı (The Concept of Internalization)*: Bu kavram gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'e göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi; problem çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir.

2. *Yakınsak Gelişim Alanı-YGA (The Zone of Proximal Development):*

Vygotsky'nin öğrenme ve bilginin gelişimi konusundaki görüşleri, çocukların düşünmesinde yetişkinlerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Vygotsky bireyin manipüle edilmiş yaşantılarla öğrenemeyeceğini, buna karşın öğrenmenin sosyal olarak oluşturulabileceğini ileri sürmektedir. Vygotsky, YGA'yı bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır. Başka bir anlatımla YGA, bir çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralık olarak değerlendirmektedir. Çocukların yapabildikleri, deneyimlere ve bu deneyimlerle kalıtsal özelliklerinin etkileşimine dayalıdır. YGA, öğrenmenin olduğu yer ya da alandır.

3. *Destekleyici (Scaffolding):* Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. YGA içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Destekleyici, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkin yollarından biridir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine, hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır (Yurdakul, 2007).

Vygotsky, öğrenme- öğretme süreçlerinde daha yetenekli ve daha az yetenekli çocukların aynı gruplar içerisinde konularak birbirlerinin öğrenmesine yardım ettikleri sosyal bir ortamın yaratılmasını önermektedir (Jaramillo,1996).

Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinden farklı olarak Glasersfeld de radikal yapılandırmacılığı savunmakta ve bilgiyi daha farklı bir şekilde açıklamaktadır.

2.1.3.3. Radikal Yapılandırmacılık: Von Glasersfeld

Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın en önemli savunucularından biridir. Glasersfeld'e (1984) göre, her ne kadar bireyin dışında duran nesnel bir gerçekliğin bulunması olası olsa da, bilgi bu nesnel gerçekliği yansıtmamaktadır. O'na göre bilgi bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmakta, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtmaktadır.

Duman'a (2008) göre, radikal yapılandırmacılıkta, realitenin bir spekülasyon, varsayım ya da hipotetik bir durum ve gerçekliğin paylaşımının olmadığı vurgulanmaktadır. Buna göre, bilgi deneyimlere ve çevreye dayalı olarak gerçekleşmekte, ancak hiç kimse tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamamakta ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamamaktadır. Bu yüzden de gerçekliğin ne olduğu ve varlığı hiçbir zaman bilinmemektedir.

Bu görüşe göre, gerçek bir nesne düşüncelerimizden bağımsız değildir ve başkalarının gerçeklik varsayımlarıyla kendi varsayımlarımızı karşılaştırmamız mümkün değildir. Bireylerin deneyim ve algılamaları birbirlerinden farklıdır. Çünkü bilgi sabit veya değişmez değildir. Bununla birlikte bilgiyi belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerimiz aracılığıyla bireysel olarak yapılandırırız.

Arslan'a (2007) göre ise radikal yapılandırmacılıkta bilgi pasif olarak toplanmak yerine birey tarafından oluşturulmaktadır. Biliş ise bu süreç içerisinde bireyin davranışlarının çevreye uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize ederek anlam oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak, bilmenin hem biyolojik, hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerden meydana geldiğini söylemek mümkündür.

2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Roller

Hoagland (2000) ve Rita (2002) yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin değil, öğrenmenin ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple bu yaklaşımda, öğretmenin rolü de değişerek öğretmen, birtakım bilgileri öğrencilere aktararak öğretmek değil; öğrencilerin kendi yaşantılarından ve ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayan kişi konumuna gelmektedir.

Açıkgöz (2009) ise yapılandırmacılıkta öğretmenin yapması gerekenin, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelmeleri engelleyerek bu süreci kolaylaştırmak olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öğrenciyi dinlemeli, zihninden geçenleri keşfetmeli ve öğrencinin kavramsal yapılarına göre çözüm üretmelidir.

Demirel (2010), yapılandırmacı öğretmeni, “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” şeklinde tanımlarken, Duman (2008) ise, yapılandırmacı öğretmeni, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri bağlantı kurarak yapılandırmalarına yardımcı olan rehber olarak tanımlamaktadır.

Özerbaş’a (2007) göre öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Brady’e (2004) göre ise yapılandırmacı öğretmen, öğrenme ortamlarında, öğrencilerin hem birbirleriyle hem de kendisi ile karşılıklı iletişim içinde olmalarını ve önceki bilgileriyle yeni bilgiler oluşturabilecekleri imkânları sağlamakla sorumludur. Bu ortamda, öğretmen açıklama yaparak ve ipuçları vererek öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Saban (2005) yapısalıcı öğretmenlerin; problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla önem vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece öğretmenin rolü, bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır.

Duman'a (2008) göre, öğretmen öğrenciler arası etkileşim ve iletişimin olduğu sosyal bir ortam hazırlamalıdır; sınıfın temel parçasının sosyalleşme ve etkileşim olduğunu her zaman hatırlatmalıdır.

Yapılandırımcı öğretmen, bir dizi olayı yeniden oluşturmak yerine, öğrencilerin bilgiyi yapılandırımları için yardım etmelidir. Öğretmen, öğrencilere problem çözme, araştırma, soruşturma gibi etkinlikler sağlamalı onların kendi fikirlerini test ederek ve yorumlayarak sonuçlara varacakları işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratmalıdır (Toh, Ho, Chew ve Riley, 2003).

Şimşek'e (2004) göre yapılandırımcı öğretmen, öğrencilerine bilgiyi sunan bir otorite olmaktan ziyade, onların kendi bilgilerini yapılandırımlarına, hatalarını fark etmelerine, ön bilgilerini işleyerek rafine etmelerine, diğer insanlar ve bilgi kaynaklarıyla etkileşim içerisinde bulunmalarına yardımcı olan kişi konumundadır.

Ocak, Koçyiğit, ve Özermen (2010) ise, yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında öğretmenin öğrencilerinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için onların bilgiyi keşfederek bulmalarını sağladığını belirtmektedirler. Böylece öğrenciler ileride yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü kişilikler olarak hayatlarını sürdürebileceklerdir.

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci Roller

Yurdakul'a (2007) göre, yapılandırmacılıkta öğrenenler bilgiyi nesnel yaratmakta, yorumlamakta ve yeniden organize etmektedirler. Bu bilişsel dönüşümün gerçekleşmesi için de, öğrenenlerin, var olan bilgilerle formal öğretim yaşantılarını birbirine bağdaştırmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenenler; problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerine, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve anlayışlarını farklı biçimlerde gösterebilecekleri yaşantılara katılmalıdırlar.

Özden (2008) ise öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturduklarını belirtmektedir. Buna göre, öğrenciler problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirmekte ve konular üzerinde hâkimiyet sağlamaktadırlar. Bu yaklaşımda öğrencilere problemleri belirleme, problem çözücü olma, değerlendirme ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama konusunda esneklik sağlanmaktadır.

Şaşan'a (2002) göre yapılandırmacı öğrenmede, öğretmen süreci düzenleyen, yönlendiren ve rehberlik eden kişi konumundayken, öğrenmenin sorumluluğu ise öğrenciye verilmektedir. Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin kendi yetenekleri, güdeleri, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir süreçtir. Buna bağlı olarak, öğrenci de kendi öğrenmesinden sorumlu olan, öğrenme-öğretme sürecinin pasif alıcısı değil, aktif bir ögesi konumundadır. Yani öğrenci, öğrenme süreci içerisinde kendisine sunulanı olduğu gibi kabul etmek yerine, çevresindeki fırsat ve olanakları değerlendirerek bu süreçte yer almaktadır (Akpınar, 2010).

Brady (2004), yapılandırmacılığın öğrencilerin yeni bilgilerini önceki öğrenmelerinden kendilerinin yapılandırmalarını öngördüğünü belirtmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir.

Demirel'e (2010) göre öğrenen, bu aktif rolün getirisiyle, bilişsel özerkliğini kullanarak eleştirel ve yapıcı sorular sormakta, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim kurmakta ve fikirleri tartışmaktadır. Bu şekilde öğrenen, sorularıyla hem kendi anlamlarını oluşturmakta hem de sınıf

arkadaşlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Böyle bir işbirlikli ortamda, öğrenenler birbirlerini rakip olarak değil, kaynak olarak görmektedirler (Akpınar, 2010).

Şentürk'e (2009) göre ise yapılandırmacılıkta öğrenenin sürece aktif bir biçimde katılabilmesi için, uygun ortamın hazırlanması tek başına yeterli değildir. Bunun için, öğrenenin bazı kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler öğrencinin; meraklı, girişimci, mücadeleci ve sabırlı olması; kendi kararlarını kendisi alması; iletişim kurabilmesi, eleştirel gözle bakabilmesi; öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirmesi şeklinde ifade edilebilmektedir.

2.1.6. Yapılandırmacı Sınıf

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin gerçek yaşam durumları ve materyalleri ile etkileşimde bulunmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bu öğrenencilerin bilgiyi anlamlandırmaları açısından önem taşımaktadır. Rikers, Gog ve Paas (2008) ise, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının en önemli amacının derin ve anlamlı öğrenme ile öğrencilerin ilgisini çekmek olduğunu belirtmektedir.

Özden'e (2008) göre, yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere önceki bilgileri üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin de güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlayabilecekleri bir ortam sunulmalıdır.

Yaşar'a (1998) göre ise, yapılandırmacılığın uygulandığı öğrenme ortamı, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. Çünkü zihinsel yapılandırmalar bizzat birey tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı sınıf ortamı bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve buna bağlı olarak zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böyle bir ortamda bireyler bilgilerini sınama, yanlışlarını

düzeltilme hatta önceki yanlış bilgilerini düzelterek yerine doğrusunu koyma fırsatını elde edebilmektedirler.

Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin'e (2001) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri arasında tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri paylaşma, materyal ve kaynak kullanarak çözüme ulaşma ve kavramları keşfetmeye motive olma yer almaktadır.

Wilson (1996) ise, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi ve öğrenci için anlamlı olmasının, yapılandırmacı sınıf ortamlarının yaratılması bakımından gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin etkin öğrenmelerini desteklemek için bu gerçekçi etkinliklerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yürütülmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Brooks ve Brooks (1993), yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmenin öğrencileriyle işbirliği içinde olarak aşağıdaki etkinlikleri yapabileceğini belirtmektedir:

- Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini desteklemek
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak
- Bir öğrenme görevini yapılandırırken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlemek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık vermek
- Bir öğrenme görevini oluştururken görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etmek
- Bir öğrenme görevi oluştururken görevi doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlamak
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendirmek, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmek

- Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerinizi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını belirlemek
- Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşünmelerini ve tartışmalarını sağlamak
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atmak
- Öğrencilerin hem sizinle hem öteki öğrencilerle diyalogunu desteklemek
- Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını desteklemek
- Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde, olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterli bekleme süresi tanımak
- Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman vermek
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemek
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirmek.

Yapılandırmacı sınıflarda bulunması gereken özellikler yukarıda verilmiştir. Bununla birlikte yapılandırmacı kuramda öğrenme- öğretme süreci de yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için ayrı bir öneme sahiptir. Aşağıda yapılandırmacı kuramda öğretme-öğrenme sürecinin özellikleri yer almaktadır.

2.1.7. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci

Yapılandırmacı yaklaşımda, probleme dayalı öğrenme, sorgulama, düşünmeyi cesaretlendirme, hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle etkileşimler ve bilginin çok yönlü kaynağını açığa çıkarma öğretme- öğrenme sürecinin anahtar kavramlarını oluşturmaktadır (Windschitl, 1999).

Yurdakul'a (2007) göre, yapılandırmacılık eğitim durumları açısından düşünüldüğü zaman *"bir dizi öğretim tekniğinin uygulanması değil, öğrenen olarak öğretmen ve öğrenen olarak öğrenci fikirleri arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak değerlendirilmektedir"*. Buna göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır
- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır
- Yeni bilgileri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır
- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir
- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır

- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Bu özelliklere ek olarak yapılandırmacı kuramın öğretme-öğrenme süreci içerisinde hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Aşağıda bu konular hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.7.1 Hedefler

Holloway (1999), yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin kesin olarak belirlenemeyeceğini vurgulamaktadır. Çünkü bireylerin bilgi birikimleri birbirinden farklı olduğundan, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilmektedirler. Bu yüzden yapılandırmacılıkta öğrencilerin ulaşılması beklenen genel hedefler bulunmaktadır.

Şentürk ve Baş'a (2010) göre, yapılandırmacı kuramda hedeflerin bireyin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek nitelikte olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte hedeflerin, öğrencilere doğrudan bilgi verici nitelikte olmamaları, öğrencileri araştırmaya, incelemeye, keşfetmeye, sorgulamaya, deney yapmaya, sınamaya, fikir yürütmeye ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmeleri gerekmektedir.

2.1.7.2. İçerik

Yurdakul (2007), yapılandırmacılıkta içerikte yer alan bilgi türlerinin, doğrusal hiyerarşi bütünü yerine temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmesi; kavramlar, genellemeler, gerçekler ve işlemsel bilgiyi

içermesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, birey ağıın herhangi bir yerinden öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarşinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, bireyin dışında ve ondan bağımsız olarak görülmemekte; içerik, alınıp kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı olarak değerlendirilmemektedir. Yapılandırmacı öğrenmede içerik, sürecin kendisi olduğundan, öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar içeriğin oluşabileceği kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı eğitim programlarında içerik, gerçek yaşam ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenmeli; yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuyu farklı bakış açılarından aydınlatan özgün materyallerden oluşması gerekmektedir. Çünkü bu materyaller, bireylerin kendi deneyimlerini öğrenme sürecine taşımayı sağlayacağından daha zengin olanaklar yaratmaktadır.

2.1.7.3. Öğrenme Yaşantıları

Hoagland (2000) ve Rita (2002) program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcıların öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarımılamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verdiklerini belirtmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı düzenlemeyi hedeflemektedir. Buna göre, öğrenci öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalı, öğretmen ise, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz olmalıdır.

Yurdakul (2007) ise bu yaklaşımda bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Şentürk ve Baş (2010), yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere yaşantı zenginliği sağlanması gerektiğini, bunun için de bu süreçte farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu strateji, yöntem ve teknikler; buluş, araştırma-inceleme, işbirlikçi öğrenme, drama, proje temelli öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme olarak sıralanabilir.

Bunlara ek olarak, Internet temelli eğitim uygulamalarının kullanılmasıyla birlikte öğrenciler coğrafik olarak birbirlerinden uzakta olsa bile bilgi ve düşünceleri paylaşabilecekleri, hem işbirlikçi hem de kendi kendilerine öğrenebilecekleri yapılandırmacı bir öğrenme ortamının oluşabileceği belirtilmektedir (Keser, Uzunboylu ve Özdamlı, 2011).

2.1.7.4. Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı değerlendirme sürecini öğretmen ve öğrenci birlikte planlamakta ve yürütmektedir. Bu yaklaşımda değerlendirme öğrenmenin sonunda değil, öğrenme süreciyle birlikte devam etmekte ve sürece yön vermektedir (Erdamar ve Demirel, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenciler kendi öğrenme planlarını yapmakta, uygulamakta ve öğrencilerin gelişimlerinin izlendiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmakta, performans temelli değerlendirmeler yapılmaktadır. Öğrenciler geleneksel kâğıt-kalem testlerine ek olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmenin değerlendirmelerinin yer aldığı çok yönlü bir değerlendirme sürecinde yer almaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001).

Yurdakul (2007)'a göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme:

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil; onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamandan nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir
- Nesnel değil, öznel ve esnektir
- Öğretmen değil, öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeye de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir
- İçeriğe ulaşmış ulaşılmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmalıdır
- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir
- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok; bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır
- Önceden belirlenmiş, ulaşılması istenir davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüdür
- Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçülere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır.

Yapılandırımacı yaklaşımda öğretmen rolleri ile birlikte öğrenci rolleri de değişim göstermektedir. Yapılandırımacı sınıf özellikleri ise geleneksel sınıftan oldukça farklıdır. Bunlara bağlı olarak, yapılandırımacı kuramda öğretme-öğrenme süreci ve bu süreçte yer alan hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme kavramlarının özellikleri yapılandırımacılık ilkelerine paralel olarak geleneksel yaklaşımlardan farklılık göstermektedir.

2.1.8. Yapılandırmacılıkta Öğretim Uygulamaları

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine katılacakları ve bu süreçte daha fazla sorumluluk almalarına imkân sağlayan öğretim uygulamalarına yer verilmektedir (Yaşar, 1998).

Bu öğretim uygulamaları arasında ise; probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenme yer almaktadır (Gürdal, 2007; Damlapınar, 2008; Battal, 2008).

2.1.8.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme uygulamasında, öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılmakta ve gruplar gerçek problemlerle karşı karşıya getirilmektedir. Öğrencilerden beklenen ise probleme doğru tanı koymak ve çözümü sağlayacak öneriler getirmektir. Bu amaçla, öğrenciler çeşitli kaynaklardan bilgi toplamakta ve ihtiyaç halinde konu alanı uzmanlarına danışmaktadırlar. Grup üyeleri, kendi kendine öğrenmeyi sürdürdükten belli bir süre sonra toplanarak elde ettikleri sonuçlarla problem üzerinde çalışmaktadırlar (Yaşar, 1998).

Erdem (2007), probleme dayalı öğrenmeyi öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayarak gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda amaç, bireylerin problemleri bilişsel ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Saban, 2005).

Erdem (2007), probleme dayalı öğrenmenin;

1. Öğrencilerin önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarmada,

2. Gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada ve
3. Bilgiyi organize etme ve anlamlandırarak kalıcı bilginin edinilmesinde etkin rol oynadığını belirtmektedir.

2.1.8.2.Proje Tabanlı Öğrenme

Erdem ve Akkoyunlu (2002), proje tabanlı öğrenmenin üç temel kavramdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır. Öğrenme kavramı dikkati öğretene değil de öğrenene çekmek bakımından önemlidir. Bir diğer kavram proje kavramıdır. Proje ise tasarı ya da tasarı geliştirmek, planlamak anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte ve tekil öğrenmelerden çok belli bir amaca yönelik olan ilişkisel öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Son kavram ise süreç kavramıdır. Bu kavram ise projeyi bir hedef olarak değil de alt yapı unsuru olarak ele almakta ve öğrenmenin ürün değil, süreç boyutunu vurgulamaktadır.

Başbay (2007) ise, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini hedeflediğini belirtmektedir. Bu hedef çerçevesinde ise, öğrenenlere bir senaryo içerisinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar verilerek bu sorunlara çözümler bulmaları istenilmektedir.

2.1.8.3. Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme, bir diğer ismiyle deneysel öğrenme yaparak öğrenme anlamına gelmektedir. Etkin öğrenme; deneysel öğrenme, görme-duyma-

yapma, çoklu ortam, işbirliği, olumlu güdüleme, düşük stres ve eğlenceden oluşmaktadır (Şahinel, 2007).

Demirel (2008) ise, etkin öğrenmeyi bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu katılımı sağlayabilmek için de öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanma ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Etkin öğrenmenin özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrenciler araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır ve değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler,
2. Öğrencilerin edindikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır,
3. Öğrenciler bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar,
4. Öğrenciler bilgilerini paylaşırlar, etkileşimde bulunurlar ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

2.1.8.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin heterojen küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 1991; Akinoğlu, 2010). Bu öğretimin en önemli yararları arasında ise öğrenciler arasında işbirliği, görev paylaşımı, uzlaşma, sorumluluk alma ve arkadaşlık bağlarını geliştirmesi yer almaktadır.

“bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşmaktadır”.

Duman (2008) ise, davranışçı yaklaşımda dış koşullar önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrenilen davranışlardır. Buna göre, ilginin odağında dışsal çevre, yani öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri yer almaktadır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme genellikle öğretmen tarafından yönlendirilen ve kontrol edilen, öğrencinin ise alıcı konumunda olduğu bir süreçtir. Bu yaklaşımda dersler öğretmenin konuşmaları ile yürütülmekte ve çoğunlukla kitaplara dayanmaktadır. Bilgi, parçalara bölünmekte ve bütün bir kavram inşa edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeye uğraşmaktadırlar. Öğrenci soruları, bağımsız düşünce ve öğrenci etkileşimi azdır. Öğrenci öğretmenin açıkladığı metodolojiyi kabul etmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin elde edilme ve kavranma yolu, bilgi çeşitleri, beceriler, vurgulanan etkinlikler, öğretmen ve öğrenci rolleri ve amaçlar farklı bir şekilde ifade edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin rolü bilgi vermek değildir ancak öğrencilere bilgiyi inşa etmeleri için fırsatlar sunmak ve motivasyon sağlamaktır. Yapılandırmacılığın merkezinde öğrenme kavramı bulunmaktadır (Özden, 2008).

Sonuç olarak, bu bölümde literatür taraması ile birlikte yapılandırmacılıkla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, konuyla ilgili kavramlar ve tanımlar irdelenmiştir. Buna göre, yapılandırmacı öğrenme kuramları bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Her görüşün farklı bir temsilcisi ve bilişsel gelişimle ilgili farklı bir açıklaması bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf ortamı ile öğretme-öğrenme süreci davranışçı yaklaşımdan farklı yapılandırmacı kuram özelliklerine bağlı olarak değişim göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları ise, öğretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında konuyla ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1 KKTC’de Yapılan Araştırmalar

Taçman ve Menteş 2010 yılında “A Qualitative Resarch on Teacher’s in the TRNC Towards The Situation On Learning The Usage of Student Centered Education” (KKTC’deki Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamalarını Öğrenme Durumları Üzerine Nitel Bir Araştırma) isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada KKTC’deki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulamasını öğrenme durumlarının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya üç farklı ilköğretim okulundan 12 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıfta öğrenci merkezli teknikleri de kullanmalarına rağmen, geleneksel öğretmen merkezli eğitim metodunu daha yaygın bir şekilde uygulamaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin televizyon, bilgisayar, İnternet ve eğitim CD’lerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler sınıfta grup çalışmalarına katıldıklarını, öğretmenlerin ise tartışma, kavram haritası ve rol yapma gibi aktiviteleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Woolley ve Woolley 1999 yılında "Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey About Constructivist and Behaviorist Approaches" (Öğretmenlerin İnançlarını Değiştirebilir Miyiz? Yapılandırmacı ve Davranışçı Yaklaşımlar Hakkında Bir Araştırma) adlı bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlarla ilgili olarak görüşlerini belirlemektir. Araştırmada toplam 198 öğretmene anket uygulanmış, 14 öğretmenle ise görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlar daha çok öğretmenlerin inançlarına göre şekillenmekte, davranışçı ve yapılandırmacı görüşler birbirinin zıddı olarak kullanılmakta ve öğrencilerin gittikçe daha yapılandırmacı oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazı durumlarda davranışçı, bazılarında ise yapılandırmacı oldukları sonucuna varılmıştır.

Woolley, Woolley ve Hosey 1999 yılında "Impact of Student Teaching on Student Teachers' Beliefs Related to Behaviorist and Constructivist Theories of Learning" (Öğretmen Adaylarının Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Bağlı Olan İnançlarının Öğretmeleri Üzerindeki Etkisi) adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretilmelerinin sonucu olarak davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına karşı olan inançlarındaki değişikliği ve danışmanlarının inançlarının bu değişimler üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 38 öğretmen adayı ve 71 danışman katılmış, araştırma verileri anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının danışmanlarına göre daha fazla yapılandırmacı, daha az davranışçı oldukları belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları ve danışmanların ise her iki yaklaşımı da benimsedikleri saptanmıştır. Bunlara ek olarak araştırmada öğretmen yetiştiren eğitimcilerin sadece bir yaklaşıma odaklanmak yerine hangi yaklaşımın ne zaman kullanılması gerektiğine odaklanmalarının ve metodoloji derslerinin öğrencilerin inançlarının şekillendirilmesinde daha etkili olmasının gerektiği belirlenmiştir.

Dharmadasa (2000), öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ve öğretme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. "Teachers' Perspectives on Constructivist Teaching and Learning" (Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme ile İlgili Görüşleri) adlı çalışmada 6 ilköğretim 3. Sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca, sınıflarında yapılandırmacı eğitim programının uygulandığı 2 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının azim ve gayret gerektirdiğini ve bu uygulamaların kısa süre içerisinde kavranmasının zor olduğu, sınıf içerisinde disiplinin sağlanması üzerindeki etkisinin de düşündürücü olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yapılandırmacı eğitim programı uygulayan öğretmenler ise, programın destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin materyal kullanımı, deneyim sağlama ve bilginin yapılandırılması konusunda güvensiz oldukları belirlenmiştir.

Rainer, Guyton ve Bowen (2000) "Constructivist Pedagogy in Primary Classrooms" (İlköğretim Sınıflarında Yapılandırmacı Pedagoji) isimli çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 6 ilköğretim öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 3 öğretmen sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı kullanırken, diğer 3 öğretmen geleneksel yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedir.

Şeyda Özmen tarafından 2003 yılında "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık kapsamındaki etkinlikleri hangi sıklıkla uyguladıklarını, bu etkinlikleri uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve kullanılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar açısından okul türleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini resmi ilköğretim okulunda görevli 268 ve özel ilköğretim okulunda görevli 41,

toplamda 309 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılırken, veriler anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında çalışan Fen Bilgisi öğretmenleri tarafından en çok her öğrencinin sınıf içerisinde kendisini eşit hissetmesini sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı iletişimi sağlama etkinlikleri uygulanmaktadır. Özel ilköğretim okullarında çalışan Fen Bilgisi öğretmenlerinin ise en çok öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurmalarını sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı etkileşimi sağlama, her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlama etkinliklerini uygulamaktadır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006 yılında yaptıkları “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bu çalışmada, 195 ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise, öğretmen ve yöneticiler yapılandırıcı eğitim yaklaşımı hakkında olumlu görüş bildirmişler, yeni programların önündeki en önemli engel olarak da okullardaki alt yapı eksikliklerini göstermişlerdir.

2006 yılında Sevgi Deniz tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada verileri toplamak amacıyla ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerinin eğitim durumu, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi, değerlendirme, fiziksel durum boyutundaki sonuçlarına göre yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğretmenler tarafından anlaşıldığı ancak uygulama boyutunda yeterli deneyime sahip olmadıkları saptanmıştır.

Hatice Cebeci Senger'in 2007 yılında yaptığı "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmada amaç uygulanan mevcut programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 70 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada verileri toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeni programı yeterince tanımadıkları ve programın ilkelerini kavramadıkları ve yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu ve öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği görüşüne katılmaktadırlar.

2007 yılında yapılan bir başka araştırma ise Arzu Gürdal tarafından "Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmadır. Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla 23 ilköğretim öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarını olumlu, bir kısmının ise olumsuz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programıyla işlerken, materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfları kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerinin eksik oluşu, konularına göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları konularında bazı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz'in 2008 yılında yaptıkları "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Bu amaçla 1173 sınıf öğretmenine 67 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek uygulamışlardır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemişlerdir. Buna karşın öğretmenler kendilerini bu yaklaşımı uygulayabilecek yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip oldukları görüşündedirler. Öğretmenler kendilerini değerlendirme aşamasında da yetersiz görmüşler ve eğitim ortamlarını (fiziksel durum) yetersiz bulmuşlardır.

2008 yılında yapılan bir diğer çalışma Fatma İzci tarafından yapılmıştır. "Biyoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi" isimdeki çalışmada amaç ortaöğretim kurumlarındaki biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yaklaşımlarını saptamaktır. Bu amaçla 101 biyoloji öğretmenine anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, biyoloji öğretmenlerinin derslerinde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinden en çok soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları, gezi gözlem yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğini ise çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve kıdem durumunun biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları etkilemediği, fen, fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olanlara göre yapılandırmacı eğitime daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet- içi kursa katılan öğretmenler, katılmayanlara göre aktif öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde daha çok kullanmakta, hizmet- içi kursa katılanların ve yeni öğretim yaklaşımları ile ilgili hizmet- içi kurslara her zaman ihtiyaç hisseden öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime daha olumlu baktıkları belirlenmiştir.

2008 yılında Cemile Feryal Battal tarafından "Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmada, 2005- 2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince

anlaşıp anlaşılmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, bu öğretmenlerden 10 tanesinin Fen ve Teknoloji dersi 3'er ders saati gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunların araç- gereç eksikliği, sınıf kalabalığı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı duyarsızlığı olarak saptanmış, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği belirlenmiştir.

Yine 2008 yılında yapılan bir diğer çalışma Gülcan Damlapınar tarafından "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adı altında yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili süreçleri uygulama düzeyleri ve bu yaklaşıma karşı olan tutumlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla 51 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri, ancak uygulamada yeterli düzeyin görülmediği belirlenmiştir.

2008 yılında Akif Arslan tarafından "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni ilköğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama

durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen rollerini sergileyip sergilemediklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı, etkinlikler yapılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği ve yapılandırmacı öğretmen rollerinin kısmen sergilendiği belirlenmiştir.

2009 yılında Ayşegül Tural tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karşılaştırmalı bir biçimde görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 12 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmış, araştırmada veriler anket ve görüşme teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahiptirler. Buna ek olarak, daha genç olan eğitimcilerin bu yaklaşıma ve eğitimci yöne daha ilgili ve olumlu yaklaştıkları belirlenirken, meslek hayatlarında daha kıdemli olan eğitimcilerin bu yeni yaklaşım ile birlikte daha başka yeni yaklaşımlara eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

2010 yılında Gürbüz Ocak tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” isimli araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 163 sınıf öğretmenine tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin uygulama, kazanım, etkinlik ve bakış açılarını oluşturan maddelerle ilgili olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı fakat görev yaptıkları yer açısından ölçeğin “etkinlik” ve “bakış açısı” alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yine 2010 yılında Altay Eren tarafından yapılan “Consonance and Dissonance Between Turkish Prospective Teachers’ Values and Practices: Conceptions About Teaching, Learning and Assessment” (Öğretmen Adaylarının Değer ve Yöntemleri Arasındaki Uyum ve Uyumsuzluk: Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Hakkındaki Düşünceler) adlı çalışmasında çeşitli branşlardaki 304 öğretmen adayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre öğrenme özerkliğini daha çok desteklediğini ve öğrenmeyi açık ve anlaşılır hale getirdiğini belirtmişlerdir.

2010 yılında Sabit Kılıç tarafından yapılan “Coğrafya Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımları ve Yapılandırmacı Eğitimin Motivasyonlarına Etkisi” adlı çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. 89 öğretmen araştırma kapsamına alınmış, veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu etkilemektedir. Erkek öğretmenlerin sınıf içi otoriteyi sağlama gerektiren teknikleri (tartışma, grupla tartışma vb.) tercih ettikleri, yaş grubu genç olan öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri (altı şapka vb.) tercih ettikleri, bayan öğretmenlerin soru cevap gibi yöntemleri daha çok tercih ettikleri ve yeni öğretim tekniklerini kullanmaya daha istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik olduğu saptanmıştır.

2010 yılında Lee Yuen Lew tarafından yapılan “The Use of Constructivist Teaching Practices by Four New Secondary School Science Teachers: A Comparison of New Teachers and Experienced Constructivist Teachers” (Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Dört Yeni Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmeni Tarafından Kullanımı: Yeni ve Deneyimli Yapılandırmacı Öğretmenlerin Karşılaştırılması) adlı çalışmada yeni ve deneyimli

yapılandırmacı öğretmenlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya 175 yeni Fen Bilgisi öğretmeni ve 12 deneyimli öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler anket, video kayıtları ve açık uçlu görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretme uygulamalarında deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yeni öğretmenlerin inançları ve uygulamaları onların yapılandırmacı öğretmen olduklarını göstermektedir.

Yılmaz ve Şahin 2011 yılında yaptıkları, "Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs Conceptions of Teaching" (Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öğretme ile İlgili Görüşleri) adlı çalışmalarında değişik öğretmenlik branşlarında öğrenim gören 490 öğretmen adayını katılımcıları olarak belirlemişlerdir. Araştırmada verilerin toplaması için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları geleneksel görüşler yerine yapılandırmacı öğretme görüşlerini tercih etmişlerdir. Ayrıca erkek adaylar bayanlara oranla yapılandırmacı görüşü daha çok tercih etmişlerdir.

Ayşe Aypay'ın 2011 yılında "The Adaptation of the Teaching- Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs" (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler) adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmadaki amaç Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Türkiye uyarlamasını yapmak ve epistemolojik inançlar ile öğretme- öğrenme arasındaki ilişkileri ve öğretme- öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmaya 341 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançlar öğretme- öğrenme anlayışları ile anlamlı korelasyonlar göstermekte, öğretmen adaylarının öğretme- öğrenme sürecinde yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri ve öğretme- öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

2011 yılında Tanase ve Leavitt "The Impact of Teacher Education Programs on In- service Teachers in China and USA" (Öğretmen Eğitimi Programlarının Çin ve Amerika Birleşik Devletlerinde Görev Yapan Öğretmenlere Etkisi) isimli bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada amaç Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin inançları ve öğretme yöntemleri üzerindeki etkisini ve bu öğretmenlerin edindikleri bilgileri öğretme yöntemlerinde nasıl kullandıklarını belirlemektir. Araştırmaya 7 öğretmen katılmış, bu öğretmenlerden 4 tanesi Çin, 3 tanesi de Amerikan vatandaşıdır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını istekli olarak sınıflarında kullandıkları saptanmıştır.

Konu alanı ile ilgili çalışmalar 1999 yılından itibaren yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmaların en fazla 2007 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımı ön planda tutan programın uygulamaya konulmasıyla birlikte bu konudaki çalışmaların da artış gösterdiği görülmektedir. Yabancı kaynaklarda ise bu konudaki çalışmalara daha önceki tarihlerde rastlanılmaktadır. Yapılan çalışmalarda verileri toplamak amacıyla anket, görüşme, gözlem, ölçek ve video kullanılırken en fazla kullanılan veri toplama araçları anket ve görüşme olmuştur. Konuyla ilgili araştırmalar Türkiye'nin çeşitli illerinde yapılmıştır. Bu iller içerisinde başta İstanbul ve Ankara olmak üzere, Erzurum, Konya, Eskişehir, Ağrı, Kars ve Afyonkarahisar yer almaktadır. Yabancı kaynaklara bakıldığında ise araştırmaların Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli eyaletlerinde yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve yenilenen programa ilişkin öğretmen görüşleri, bu görüşlerin öğretme- öğrenme sürecine yansımaları ile yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımların karşılaştırılması konuları yer almaktadır. Araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı oldukları, ancak

bazı öğretmenlerin her iki yaklaşımı da benimsedikleri, bazen davranışçı bazense yapılandırmacı oldukları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenler uygulama ve değerlendirme aşamalarında kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. Yenilenen programa ilişkin ise en çok ortaya çıkan sorunun programın uygulanması aşamasında okullardaki altyapı eksikliğinin olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. Bu çalışma betimsel nitelik taşıyan bir çalışmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) İlköğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerine bağlı bulunan 48 ilkokulun sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerine bağlı toplam 48 ilkokulda görev yapan 249 sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır.

Ancak 29 anket öğretmenlerden geri alınamamış ve araştırma 220 öğretmen ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Ocak (2010) tarafından yapılan ve “Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” adlı çalışmasında kullanılan ölçektir. Ölçeğin kullanılabilmesi için ölçek sahibinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Anket için alınan izin belgesi Ek 1’de, veri toplama aracı ise Ek 2’de verilmiştir.

Beşli likert tipinde geliştirilen tutum ölçeğinde maddeler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenler için araştırmanın niçin yapıldığını açıklayan yönerge ve değişkenlerden (cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yer) oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hakkındaki tutumlarının betimleyicisi olduğu düşünülen sekiz tanesi olumsuz 27 madde yer almaktadır. Ölçek “Uygulama”, “Kazanım”, “Etkinlik” ve “Bakış Açısı” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Güvenirlilik analizi için yapılan Cronbach alpha testi sonucunda uygulama boyutu için .92; kazanım boyutu için .88; etkinlik boyutu için .90 ve bakış açısı boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda $\alpha=.90$ olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk’e (2007) göre güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir. Buna göre kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri toplamak amacıyla öğretmenlere uygulanmak için seçilen ölçek gerekli izinler alınarak (Bkz. Ek 3), 2010-2011 öğretim yılında örnekleme

alınan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde görev yapan 220 ilköğretim I. Kademe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Uygulama yapılmadan önce okul müdürleri ile görüşme yapılmış, konu hakkında bilgilendirilmiş ve bu konuda okul müdürlerinden yardım istemiştir. Ölçeğin uygulandığı okullarda bulunan öğretmen sayısına göre ölçek çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Doldurulan ölçekler, tekrardan araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 2.60-3.39 "Kararsızım", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 1.00-1.79 "Hiç Katılmıyorum" aralıkları temek alınarak yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 17.0 programından faydalanılmıştır. Maddelerin anlamlılığı .05 ile yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonuçlarında öncelikle kişisel bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, mezun okunan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu yer ve mesleki kıdem değişkenleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen	
	f	%
Erkek	33	15.0
Kadın	187	85.0
Toplam	220	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 220 öğretmenin % 85.0'i kadın olup, geriye kalan %15.0'i erkektir. Bu sonuca göre ilköğretimdeki kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Öğretmen Akademisi	178	80.9
Fakülte	42	19.1
Toplam	220	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %80.9'u Öğretmen Akademisi mezunu, %19.1'i ise Fakülte mezunudur. Bu sonuca göre ilköğretimde görev yapmak isteyen öğretmenlerin üniversiteye gitmek yerine öğretmen akademisini tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
1-5 yıl	12	5.5
6-10 yıl	50	22.7
11-15 yıl	85	38.6
16- 20 yıl	52	23.6
21 yıl ve üzeri	21	9.5
Toplam	220	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %5.5'i 1-5 yıl, %22.7'si 6-10 yıl, %38.6'sı 11-15 yıl, %23.6'sı 16-20 yıl, %9.5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Buna göre öğretmenlerin genel olarak mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin tecrübe sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmen	
	f	%
Lefkoşa	120	54.5
Gazimağusa	100	45.5
Toplam	220	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.5'i Lefkoşa, %45.5'i ise Gazimağusa ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçek "Uygulama", "Kazanım", "Etkinlik" ve "Bakış Açısı" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde her boyut ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 5'te öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumları

Boyut	N	Minumum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Uygulama	220	4.10	4.90	4.53	.15
Kazanım	220	4.00	5.00	4.32	.20
Etkinlik	220	4.00	5.00	4.58	.19
Bakış Açısı	220	4.00	5.00	4.33	.19
Toplam	220	4.22	4.70	4.46	.09

Tablo 5'e göre öğretmenlerin puan ortalamaları uygulama boyutu için ($\bar{X}=4.53$), kazanım boyutu için ($\bar{X}=4.32$), etkinlik boyutu için ($\bar{X}=4.58$) ve bakış açısı boyutu için ($\bar{X}=4.33$) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar 4.20-5.00 ile "Tamamen Katılıyorum" aralığına denk gelmektedir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Literatüre bakıldığı zaman benzer sonuçların çeşitli araştırmalarda da belirlendiği görülmüştür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Tural, 2009; Ocak, 2010; Eren, 2010; Yılmaz ve Şahin, 2011).

Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımından çok yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri ve öğretme- öğrenme sürecinde bu yaklaşımı kullandıkları söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim uyguladıklarını, yeni yaklaşımları takip ederek kendilerini geliştirmeye açık olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama	Erkek	33	97.94	3232.00	2671.000	.210
	Kadın	187	112.72	21078.00		
Kazanım	Erkek	33	126.71	4181.50	2550.5000	.101
	Kadın	187	107.64	20128.50		
Etkinlik	Erkek	33	130.65	4311.50	2420.500	.041
	Kadın	187	106.94	1998.50		
Bakış Açısı	Erkek	33	110.95	3661.50	3070.500	.963
	Kadın	187	110.42	20648.50		
Toplam	Erkek	33	120.41	3973.50	2758.500	.329
	Kadın	187	108.75	20336.50		

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığı ölçeğe yer alan her boyut için ayrı ayrı incelenmiştir. Grup dağılımları eşit olmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U- testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları arasında etkinlik boyutu için anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=2420$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir.

Uygulama boyutu için ($U=2671$, $p<.05$), kazanım boyutu için ($U=2550$, $p<.05$) ve bakış açısı boyutu için ($U=3070$, $p<.05$) olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına

yönelik tutumları arasında uygulama, kazanım ve bakış açısı boyutları için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Genel olarak öğretmenlerin cinsiyetlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuca İzci (2008) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf aktiviteleri hazırlama ve bu etkinlikleri sınıfta uygulama aşamalarında bazı sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların sınıf yönetimi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta tartışma, keşfetme ve önceki bilgileri yeni durumlara uyarlama konularında zorluklar yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde bilgisayar kullanma ve teknolojik altyapılı materyaller hazırlayabilme konularında eksiklikleri olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip etmedikleri ve bu alanda kendilerini geliştirmekten yoksun kaldıklarını söylemek mümkündür.

Ayrıca çıkan sonuçların erkek öğretmenlerin lehine olması, tüm bu konularda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uygulama	Akademi	178	110.27	19627.50	3696.5	.909
	Fakülte	42	111.49	4682.50		
Kazanım	Akademi	178	113.04	20121.00	3286.0	.209
	Fakülte	42	99.74	4189.00		
Etkinlik	Akademi	178	109.58	19504.50	3573.5	.646
	Fakülte	42	114.42	4805.50		
Bakış Açısı	Akademi	178	112.76	20072.00	3335.0	.256
	Fakülte	42	100.90	4238.00		
Toplam	Akademi	178	111.60	19864.00	3543.0	.597
	Fakülte	42	105.86	4446.00		

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında mezun oldukları okul türünün anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı ölçekteki her bir boyut ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Grup dağılımları eşit olmadığı için burada da parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U- testi uygulanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, uygulama boyutu için ($U=3696.5$, $p<.05$), kazanım boyutu için ($U=3286.0$, $p<.05$), etkinlik boyutu için ($U=3573.5$, $p<.05$) ve bakış açısı boyutu için ($U=3335.0$, $p<.05$) olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu sonuçtan, öğretmenlerin fakülte ya da öğretmen okulu mezunu olmalarının ve gördükleri eğitimin, yapılandırmacı yaklaşıma karşı olan tutumlarında bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Göre Puanları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Uygulama	1-5 yıl	12	4.54	.162
	6-10 yıl	50	4.54	.168
	11-15 yıl	85	4.51	.148
	16-20 yıl	52	4.55	.139
	21 yıl ve üzeri	21	4.54	.177
Kazanım	1-5 yıl	12	4.22	.164
	6-10 yıl	50	4.32	.162
	11-15 yıl	85	4.34	.200
	16-20 yıl	52	4.34	.229
	21 yıl ve üzeri	21	4.24	.208
Etkinlik	1-5 yıl	12	4.56	.180
	6-10 yıl	50	4.59	.215
	11-15 yıl	85	4.59	.167
	16-20 yıl	52	4.54	.211
	21 yıl ve üzeri	21	4.59	.214
Bakış Açısı	1-5 yıl	12	4.31	.199
	6-10 yıl	50	4.32	.212
	11-15 yıl	85	4.32	.174
	16-20 yıl	52	4.36	.212
	21 yıl ve üzeri	21	4.32	.194
Toplam	1-5 yıl	12	4.43	.118
	6-10 yıl	50	4.46	.099
	11-15 yıl	85	4.45	.087
	16-20 yıl	52	4.46	.096
	21 yıl ve üzeri	21	4.44	.113

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Uygulama	Gruplararası	.064	4	.016	.668	.615	p<0.05 Fark
	Gruplariçi	5.15	215	.024			anlamsız
Kazanım	Gruplararası	.295	4	.074	1.85	.119	p<0.05 Fark
	Gruplariçi	8.53	215	.040			anlamsız
Etkinlik	Gruplararası	.113	4	.028	.743	.564	p<0.05 Fark
	Gruplariçi	8.19	215	.038			anlamsız
Bakış Açısı	Gruplararası	0.62	4	.016	.406	.804	p<0.05 Fark
	Gruplariçi	8.26	215	.038			anlamsız
Toplam	Gruplararası	.016	4	.004	.422	.793	p<0.05 Fark
	Gruplariçi	2.02	21	.009			anlamsız

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 8 ve 9'da gösterilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi uygulama ($F_{(4;215)}=.668$, $p<0.05$), kazanım ($F_{(4;215)}=1.85$, $p<0.05$), etkinlik ($F_{(4;215)}=.743$, $p<0.05$) ve bakış açısı boyutları ($F_{(4;215)}=.406$, $p<0.05$) arasında bir farklılık belirlenmemiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalar da (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Karadağ ve diğerleri, 2008; İzci, 2008; Ocak, 2010) benzer bulguları desteklemektedir.

Genel olarak mesleki kıdeme sahip, tecrübeli öğretmenlerin, geleneksel yaklaşımları tercih ettiği pek çok eğitim sisteminde görülmektedir. Bunun tersi olarak, yeni mezun ve mesleki kıdemi az olan öğretmenler

geleneksel yöntemleri tercih etmemektedir. Ancak burada çıkan sonuçlara göre mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip olan öğretmenler gibi yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri ve yeni yaklaşımları takip ettikleri söylenebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerin Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul Yeri	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Uygulama	Lefkoşa	120	4.5033	.14778	218	-3.312	.001	p<0.05 Fark anlamlı
	Gazimağusa	100	4.5710	.15459				
Kazanım	Lefkoşa	120	4.3444	.20468	218	1.828	.069	p<0.05 Fark anlamsız
	Gazimağusa	100	4.2950	.19369				
Etkinlik	Lefkoşa	120	4.6000	.18886	218	1.586	.114	p<0.05 Fark anlamsız
	Gazimağusa	100	4.5583	.20013				
Bakış Açısı	Lefkoşa	120	4.3267	.19391	218	-.732	.465	p<0.05 Fark anlamsız
	Gazimağusa	100	4.3460	.19665				
Toplam	Lefkoşa	120	4.4568	.09240	218	-.642	.521	p<0.05 Fark anlamsız
	Gazimağusa	100	4.4652	.10130				

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek üzere T-testi yapılmıştır.

Yapılan T-testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'a göre, uygulama boyutu için Gazimağusa'da görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.57$, $S=.154$) ve Lefkoşa'da görev yapan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=4.50$, $S=.147$) arasında anlamlı bir farklılık

($t = -3.312$, $P < 0.05$) bulunmuştur.

Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması aşamasında kendilerini yeterli görmedikleri ve yapılandırmacı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu sağlama, ön bilgileri kontrol etme, konu anlatımı, keşfetmeyi ve yaratıcı düşünmeyi sağlama gibi konularda zorluklar yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğretme- öğrenme sürecinde uygulanabilmesi için yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmadıkları, bu yüzden de bu konularda sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için yeterli zamanı ayırmadıklarını söylemek mümkündür.

Kazanım boyutu için, Lefkoşa'da görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X} = 4.34$, $S = .204$) olup, Gazimağusa'da görev yapan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 4.29$, $S = .193$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin kazanım boyutu tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($t = 1.828$, $P < 0.05$) olmadığını göstermektedir.

Etkinlik boyutu için, Lefkoşa'da görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X} = 4.60$, $S = .188$) olup, Gazimağusa'da görev yapan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 4.55$, $S = .200$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin etkinlik boyutu tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($t = 1.586$, $P < 0.05$) olmadığı

görülmektedir.

Yine, bakış açısı boyutu için Lefkoşa'da görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.32$, $S=.193$) ile Gazimağusa'da görev yapan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=4.34$, $S=.196$) arasında anlamlı bir farklılık ($t= -732$, $P<0.05$) saptanmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara getirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum içersindedirler.
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında "Etkinlik" boyutu dışında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.
3. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yer, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak sadece "Uygulama" boyutu için bir farklılık söz konusudur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu tutum içerisindedirler. Buna bağlı olarak öğretmenlerin bu olumlu tutumlarının öğrencilerin başarı düzeylerine yansıyabilmesi ve daha nitelikli bir eğitim verilebilmesi için bu yaklaşımın öğrenme- öğretme sürecinde uygulanması gerek okul yönetimleri gerekse MEKB tarafından desteklenmelidir.
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarında sadece etkinlik boyutu için bir farklılığa neden olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretme yöntem ve tekniklerinde teknolojiden faydalanmak önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle yeni teknolojik donanımlardan haberdar edilmeli, sınıfta teknolojik donanımları kullanabilmeleri ve bu konulardaki bilgi düzeylerinin geliştirilmesi için kurslar düzenlenmelidir.
3. Sınıf içinde yapılacak etkinliklerin masrafları okul yönetimi tarafından karşılanmalı, masraflar ailelere bırakılmamalıdır.
4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yer, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinde sadece uygulama boyutu için anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıftaki öğrenme- öğretme sürecinde doğru

uygulanabilmesi için öğretmenlerin konuyla ilgili kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanmalıdır.

5. Öğretmenler değerlendirme aşamasında sonuç değil, süreç odaklı değerlendirme yapmaya teşvik edilmelidir. Buna ek olarak öğrencilere grup çalışmalarında görev verilmeli ve birbirlerini değerlendirmeleri de desteklenmelidir.
6. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip olmaları ve bu yaklaşımı sınıf içinde uygulamaları sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler:

1. Konuyla ilgili KKTC'de daha fazla çalışma yapılmalı ve araştırmalardan çıkan sonuçlar değerlendirilmelidir.
2. Araştırmacılar bu çalışmadan çıkan sonuçları göz önünde bulundurarak, ilerleyen yıllarda konu alanı ile ilgili mevcut durumu saptamaya yönelik yeni araştırmalar yapmalıdırlar. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın ilk uygulanmaya başlandığı zaman ile geline nokta arasında farklılık olup olmadığı belirlenmelidir.
3. Bu araştırma ilköğretim I. Kademe sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. İlerleyen yıllarda yapılacak çalışmalarda ilköğretim II. Kademe sınıf öğretmenleri araştırma kapsamına alınmalı böylece iki grup arasındaki farklılıklar ve benzerlikler belirlenmelidir.
4. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarla yapılandırmacı yaklaşımı desteklemeli ve bu yaklaşımın eğitim-öğretim programlarına uygulanması sağlanmalıdır.

Eğitim kurumlarına yönelik geliştirilen öneriler:

1. Öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar olmaları ve yeni yaklaşımları takip edebilmeleri için MEKB tarafından düzenli olarak seminerler düzenlenmeli, öğretmenler bilgilendirilmelidir.
2. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretme- öğrenme sürecinde teknolojik altyapılı materyaller kullanmak önem kazanmıştır. Okulların gelişen teknolojiden ve yeniliklerden faydalanabilmesi için ilgili kurumlarca okullara maddi destek vermeli, akıllı tahta, bilgisayar, projektör, vb. teknolojik araç ve gereçler ile internet erişiminin her okulda bulunmasına imkân sağlanmalıdır.
3. Geliştirilen yeni eğitim programlarıyla birlikte yapılandırmacı bir eğitime geçildiği açıkça vurgulanmaktadır. Buna göre MEKB yeni eğitim programlarının öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi için hizmet içi kurslar düzenlemelidir.
4. İlgili kurumlar tarafından oluşturulacak uzman kadrolar ile çağdaş eğitim sistemine uygun öğretme-öğrenme yaklaşımlarını temel alan eğitim ve öğretim programları geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif Öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Airasian, P. W., Walsh, M. E. (1997). *Constructivist cautions*. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 15 Mart 2011'de alınmıştır.
- Akınoğlu, O. (2010). Öğretim Kuram ve Modelleri. Ş. Tan. (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 137-188, 5. bas.). Pegem Akademi, Ankara.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 16, 16-20.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 40, Sayı 1, 41-61.
- Arslan, M. M ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 160.
- Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching- learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), Winter, 21-29.
- Başbay, M. (2007). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 67-79, 2. bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Battal, C. F. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen ve teknoloji programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Barr, B. R ve Tagg, J. (1995). *From Teaching To Learning A New Paradigm For Undergraduate Education*. Web: http://www.westminstercollege.edu/strategic_planning/from_teaching_to_learning.pdf adresinden 3 Mart 2011'de alınmıştır.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32: 347-364.
- Bloom, B. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. A. Özçelik). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Boddy, N., Watson, K. ve Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33: 27-42.
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). *Theories of Learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice- Hall.
- Brady, L. (2004). Towards optimal student engagement in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 29, Iss. 2, Article 3. Web: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol29/iss2/3> adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, J. G ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 3, p. 18-24.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Charles, C. M. (2000). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*. (Çev. G. Ülgen) Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 7, 13-20.
- Cooper, Peter, A. (1993). Paradigm shift in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33 (5), 12-18.
- Constructing knowledge in the classroom. (1995). *Classroom Compass*, Vol. 1, Number 3. Web: <http://www.sedl.org/pubs/classroom-compass/> adresinden 13 Mart 2011'de alınmıştır.
- Connell, T.H. ve Franklin, C. (1994). The Internet: Educational issues. *Library Trends*, 42:4, 608-625.
- Cullingford, C. (1990). *The Nature of Learning*. London: Cassell Educational Limited.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 11, 47-64.
- Damlapınar, G. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Deniz, S. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deryakulu, D. (2002). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.) *Sınıfta demokrasi*. Web: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&id=1605> adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (2004). (Çev: Tufan Göbekçin). *Demokrasi ve Eğitim*. Yeryüzü Yayınevi.
- Dharmadasa, I. (2000). *Teachers perspectives on constructivist teaching and learning*. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 15 Mart 2011'de alınmıştır.
- Dijkstra, S. (1997). The integration of instructional systems design models and constructivist design principles. *Instructional Science*, 25(1), 1-13.
- Doğan, H. (1997). *Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/484/5663.pdf> adresinden 13 Eylül 2011'de alınmıştır.

- Driel, J. H., Verloop, N., Werven, H. ve Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34: 105-122
- Duffy, T. M ve Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Web: <http://iri.nyu.edu/~khhoo/Spring2008/Topics/Cons/ConstructivismImplications.pdf> adresinden 13 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ekizoğlu, N. ve Uzunboylu, H. (2006). Teachers views on learner centered education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol. 1, No. 2, 94-109.
- Erdamar, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 81-91, 2. bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, E, ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:81-87.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf> adresinden 29 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

- Erden, M. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35, 3, 27-48.
- Gagnon, G. W. ve Collay, M. (2001). Constructivist learning design. Web: <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html> adresinden 8 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Gijbels, D., Watering, G. V. D., Dochy, F. Ve Bossche P. V. D. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34: 213-226.
- Glaserfeld, E. V. (1984). An introduction to radical constructivism. Web: <http://www.cesipct.it/materiali/articoli/vG1.html> adresinden 31 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 16, 3-9.
- Gürdal, A. (2007). Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, B. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. Ş. Tan (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 2-36, 5. bas.). Pegem Akademi, Ankara.
- Hanley, S. (1994). On Constructivism. Maryland Collaborative for Teacher Preparation, The University of Maryland at College Park. Web: <http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projects/MCTP/Essays/Constructivism.txt> adresinden 15 Mart 2011'de alınmıştır.

Hein, E. George. (1991). Constructivist learning theory. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem, Israel.

Hoagland, M. A. (2000). Utilizing constructivism in the history classroom. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.

Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 3, p. 85-86.

İzci, F. (2008). Biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, Vol. 117, 133-140.

Jaworski, B. (1996). Constructivism and teaching: The socio-cultural context. Web: http://www.eledu.net/rrcusrn_data/Constructivism%20and%20Teaching%20-%20The%20socio-cultural%20context.pdf adresinden 8 Aralık 2011'de alınmıştır.

Jonassen, D. H. (1999). Design Constructivist Learning Environments. *Instructional- design theories and models a new paradigm of instructional theory*, Vol.II, Edit by C. M. Reigeluth, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Web: <http://google.com/books?hl=tr&lr=&id=AbJc4Kg6XQoC&oi=fnd&pg=PA215&dq=design+constructivist+learning+environments+Jonassen+1999&ots=WAiyk1K9sD&sig=Ske5piKnpOU5bMIDjA4xkAc9RE#v=onepage&q=design%20constructivist%20learning%20environments%20Jonassen%201999&f=false> adresinden 13 Eylül 2011'de alınmıştır.

- Kanuka, H. ve Anderson, T. (1999). Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*. Web: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue1_2/02kanuka1_2.html adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Karadağ, E. (2010). Yapılandırmacı ilköğretim programı: Bireysel düşünen bencil bir geleceğe doğru- Sosyal yapılandırmacılık ekseninde bir tartışma, *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 6, 32-36.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- Kant, I. (1997). (Çev: Mehmet Emin Erişirgil). *Kant ve Felsefesi*. İnsan Yayınları, İstanbul.
- Keser, H., Uzunboylu, H. ve Özdamlı, F. (2011). The trends in technology supported collaborative learning studies in 21st century. *World Journal on Educational Technology*, Vol 3, Issue 2, 103-119.
- Kılıç, S. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları ve yapılandırmacı eğitimin motivasyonlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kottalil, N. K. (2009). Meaning making and self- evaluation. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.
- Kuzgun, Y., Akbalık, G., Sevim, S. A., Pişkin, M., Ersever, H. ve Hamamcı, Z. (1997). Öğrencilerin akademik danışmanlardan bekledikleri görevler ve danışmanların görev algıları. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/484/5664.pdf> adresinden 13 Eylül 2011'de alınmıştır.

- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380.
- Lew, L. Y. (2010). The use of constructivist learning practices by four new secondary school science teachers: A comparison of new teachers and experienced constructivist teachers. *Science Educator*, vol. 19, no. 2, p. 10-21.
- McDermott, L. C. (1993). How we teach and how students learn: A mismatch? *American Journal of Physics*, 61 (4): 295-298.
- MEB 2005. İlköğretim 1-5. Sınıf Programlar Tanıtım Kitapçığı. Web: <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.doc> adresinden 13 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Mvududu, N. (2005). Constructivism in the statistic classroom: From theory to practice. Web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9639.2005.00208.x/abstract> adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 3, 835-857.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 16, 56-60.
- Ocak, G., Koçyiğit, M. ve Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 16, 46-50.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti- realism and individualism. *British Journal of Educational Sciences*, 44(3), 275-295.

- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özmen, Ş. G. (2003). Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. Web: <http://www.scribd.com/doc/32920521/Perkins-The-Many-Faces-of-Constructivism> adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Pillay, H. (1998). An investigation of the effect of individual cognitive preferences on learning through computer-based instruction. *Educational Psychology*, 18;2, 171-183.
- Rainer, J., Guyton, E. ve Bowen, C. (2000). Constructivist theory in primary classrooms. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 7 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Rikers, R. M. J. P., Gog, T. V. ve Paas, F. (2008). The effect of constructivist learning environments: A commentary. *Instr Sci*, 36: 463-467.
- Rita, C. R. (2002). Mentoring and constructivism preparing students with disabilities for career in science. Web: <http://eric.ed.gov> adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). Öğretmen adaylarının gözlemine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol 2, No 1, 1-8.

- Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38. Web: http://crlt.indiana.edu/publications/duffy_pub16.pdf adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gönül Yayıncılık, Ankara.
- Senger, C. H. (2007). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Slavin, R. E. (1991). Syntesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48:5, 71-82.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment: Illutrations and implications. Ernst von Glasersfeld, (Ed.), *Radical Constructivism in Mathematics Education* (p. 177-194). Kluwer Academic Publisher.
- Şahinel, M. (2007). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 149-165, 2. bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme*. Web: www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*, Sayı 23, Haziran.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, Yıl 6, Sayı 16, 66-72.

- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 3: 276-295.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 115-139.
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırmacılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitime Bakış*, yıl 6, sayı 17, 4-8.
- Taçman, M. (2007). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerine etkisi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol 2, No 1, 21-30.
- Taçman, M. ve Menteş, R. (2010). A qualitative research on teacher's in the TRNC towards the situation on learning the usage of student centered education. *Science Direct*, 9, 2062-2068.
- Tanase, M. F. ve Leavitt, T. A. (2011). The impact of teacher education programs on in- service teachers in China and USA. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 7 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. ve Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An explanatory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, ISSN: 1303- 6521, Vol. 2, Iss. 1, Article 8.
- Thilly, F. (2007). *Felsefenin Öyküsü- II. (Çev. İ. Şener) İzdüşüm Yayınları*, İstanbul.
- Toh, K., Ho, B., Chew, C. M. K., Riley, J. P. (2003). Teaching, teacher knowledge and constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2:195-204.

- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching. *Higher Education*, 32: 77-87.
- Tural, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2, 68-75.
- Yılmaz, H. ve Şahin, S. (2011). Pre- service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Education*, Vol. 36, Iss. 1, Article 6, 72-88.
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-65, 2. bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Variş, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Wilson, G. B. (1996). What Is Constructivist Learning Environment? G. B. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.3-8). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Windschitl, M. (1999). Challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kapan*, 80 (10), 751- 756.
- Wooley, S. L. ve Wooley, A. W. (1999). Can we change teachers' beliefs? A survey about constructivist and behaviorist approaches. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 14 Mart 2011'de alınmıştır.

Woolley, S. L., Woolley, A. W. ve Hosey, M. (1999). Impact of student teaching on student teachers' beliefs related to behaviorist and constructivist theories of learning. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 7 Kasım 2011'de alınmıştır.

EKLER

Ek 1.

Veri toplama aracının araştırmada kullanılabilmesi için aracın sahibinden gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi aşağıdadır.

ÖLÇEK İZİN BELGESİ

“Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları” (GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 3 (2010) 1-16) adlı çalışmada kullanılan öleğın Ayça Soykara adlı öğrencinin Yüksek Lisans tezinde kaynak göstererek kullanmasında herhangi bir sakınca yoktur.

19.04.2011

Dr.Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üni.

Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.

Ek 2.

Ölçeğin KKTC'deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için MEKB'ndan gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi aşağıda verilmiştir.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2011/1B - 611

Lefkoşa
05.05.2011

Sn. Ayça SOYKARA

Sincan Sok. Sosyal Konutlar No:39

Gazimağusa.

“Öğretmenlerin Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumları” konulu anketin soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve Müdürlüğümüze bağlı **Lefkoşa ve Gazimağusa Bölgesi ilkokullarındaki I, II ve III sınıf öğretmenlerine** uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

M. Bumin PAŞA
Müdür

ET/ AA

Ek 3. Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumlarını Belirleme Ölçeği

Değerli öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I, II ve III. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere sizlerin katkı ve katılımlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel ve mesleki bazı özelliklerinize ilişkin 4 soru bulunmaktadır. II. Bölümde ise yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik tutumları belirleme ölçeği yer almaktadır. Ölçekte konuyla ilgili 27 madde yer almaktadır. Sizden her bir soruyu dikkatle okuyarak, uygun seçeceği belirtmeniz beklenmektedir.

Geçerli bir değerlendirme yapılabilmesi için lütfen yanıtlanmamış soru kalmamasına özen gösteriniz. Lütfen yanıtlarınızda dürüst ve samimi olunuz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayça Soykara

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME UYGULAMALARINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN TUTUMLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet

☐ Erkek ☐ Kadın

2.Mezun Olunan Okul Türü

☐ Öğretmen Akademisi ☐ Fakülte

3.Mesleki Kıdem

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

4.Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yer

☐ Lefkoşa ☐ Gazimağusa

BÖLÜM II

Alt Boyut	Maddeler	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
Uygulama	1. Kendimi yapılandırmacı öğretime uygun materyaller kullanma bakımından yeterli bulurum.					
	2. Merak uyandıran soruyla derse girişin öğrenci motivasyonunu artıracağını düşünürüm.					
	3. Derse giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ederim.					
	4. Öğrencilerle birlikte çalışarak onları yönlendiririm.					
	5. Keşfetme aşamasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak ortamlar hazırlarım.					
	6. Konuyu açıklarken farklı yöntemler kullanırım.					
	7. Öğrencilerin yeni bilgilerini kullanmalarını sağlayacak ortamlar oluştururum.					
	8. Öğrencilerin konuyla ilgili düşünce tarzlarını anlamaya çalışırım.					
	9. Değerlendirmeyi süreci gözlemleyerek yaparım.					
	10. Grup çalışmalarında grup arkadaşlarının birbirlerini değerlendirmelerine fırsat tanırım.					
Kazanım	11. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünürüm.					
	12. Her kazanıma uygun etkinlik yapmaya çalışırım.					
	13. Kazanımların öğrenci ihtiyacına göre olmadığını düşünürüm.					
	14. Kazanımların öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini yeni öğrenmeleriyle bağ kuracak özellikte olduğunu düşünürüm.					
	15. Yeni programda kazanımlar anlaşılır netliktedir.					
	16. Kazanımların öğrencilere üst düzey beceri kazandırabilecek nitelikte olduğunu düşünürüm.					

Etkinlik	17. Konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasını yararlı bulmam.					
	18. Öğrencilere yaptırılması gereken bazı etkinliklerin velileri mali açıdan zorlayacağını düşünürüm.					
	19. Bilgisayar kullanmayı tam bilmediğimden yeni teknolojik altyapılı materyaller hazırlayamam.					
	20. Öğrencilerin hiç bilmedikleri bir konuyu keşfetmelerini sağlamakta güçlük çekerim.					
	21. Öğrenci görüşlerinin tartışılma aşamasında sınıf yönetiminde zorluk çekerim.					
	22. Öğrencilere eski bilgilerini yeni durumlarda kullanırmakta zorluk çekerim.					
Bakış Açısı	23. Yapılandırmacılığın yararlı bir yaklaşım olduğunu düşünürüm.					
	24. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin etkinlik yapmaktan zevk almam.					
	25. Yapılandırmacı yaklaşımın bulunduğu hizmet içi eğitim almak isterim.					
	26. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili gelişmeleri takip etmek hoşuma gider.					
	27. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olurum.					