

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

**Hazırlayan
Dilruba AKKAYA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2015
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Dilruba AKKAYA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Haziran 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Dilruba AKKAYA



YÖNERGEYE UYGUNLUK

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği) adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan

Dilruba AKKAYA


Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında Dilruba AKKAYA tarafından hazırlanan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

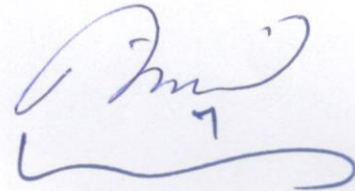
11 /06 / 2015

JÜRİ:

Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞĞIN

**ONAY:**Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 25/06/2015 tarih ve26-01...

sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet Kırpık

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlamamda baŐından sonuna kadar desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen Bölüm başkanım saygıdeğer Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a, danıŐmanım Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye, bölüm hocalarıma ve aileme teŐekkürü bir borç bilirim.

DİLRUBA AKKAYA

Kayseri, Haziran 2015

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN
BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

Dilruba AKKAYA

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2015
Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ÖZET

Ülkemizde eğitim-öğretim programları 2005- 2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Sistemlerde sadece yeniliklerin getirilmesi değil, getirilen yeniliklerin topluma uyumu da önemlidir. Öğretmenlerin bu kuramı iyi derecede benimsemiş ve biliyor olmaları sistemin devamı için gereklidir. Bu nedenle bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin öz değerlendirmelerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branşlarına göre farklılaşma durumunu, ayrıca branş ve sınıf öğretmenlerinin başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşilyurt'un (2013) geliştirdiği "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde, 32 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 538 branş ve sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. Okullar raslantısal (random) yolla seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmenlerin gönüllü olanları ile çalışılmıştır. Uygulamada bir istatistik programında yer alan t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve ortalama istatistiklerinden yararlanılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı iyi bildikleri; cinsiyet, branş ve kıdeme göre bilişsel farkındalıklarının önemli ölçüde değişmediği bunun yanında branş ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik bilgi düzeylerinin belirgin düzeyde birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Bilişsel Farkındalık, Öğrenme Kuramları

**ASSESSING THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS'
COGNITIVE AWARENESS LEVELS ABOUT CONSTRUCTIVISM
(A Case in the City Kayseri)**

Dilruba AKKAYA

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2015

Supervisor: Assis. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ABSTRACT

Education and teaching system of our curriculum in our schools is re-designed according to Constructivist approach in 2005-2006. Bringing a novelty is as important as adapting it. The teachers' being knowledgeable about this theory is significant for the effective permanence of the system. For this reason this research aims to determine the primary and secondary school teachers' cognitive awareness levels in terms of their self-evaluation. The sub-aims of this research are to determine whether there is a significant difference between the level of cognitive awareness and the teacher's features of gender, professional experience, branch and between branch and classroom teachers' cognitive awareness levels. The scale, named "Cognitive Awareness Scale for Constructivist Learning Theory" developed by Yeşilyurt (2013) is used as the data collection tool. 538 primary and secondary school teachers from 32 schools working in the province Kayseri during 2014-2015 educational year took part in the sampling group. The schools are chosen randomly. Only volunteer teachers are included in the research. During the analysis, a statistics package program's t-test and variance analysis (ANOVA) and mean statistics are used. At the end of the research, it is concluded that the teachers know the Constructivist approach very well, and their levels of awareness do not change significantly according to gender, professional experience, and branch variables, and there is a significant difference in the cognitive awareness levels of branch and classroom teachers.

Key Words: Constructivism, Cognitive Awareness, Learning Theories

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar	xii
GİRİŞ	1
1.Problem Durumu	1
2.Problem Cümlesi	3
3.Alt Problemler	3
4.Tezin Gerekçesi ve Önemi	3
5.Sayıtlar	4
6.Sınırlılıklar.....	4
7.Tanımlar	4
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.Yapılandırıcılık nedir?	8
1.1. Yapılandırıcı Yaklaşımın Temel Özellikleri.....	12
1.2. Yapılandırıcı Yaklaşım Türleri	14
1.2.1. Bilişsel Yapılandırıcılık	15
1.2.1.1. Duyusal Hareket Dönemi (Sensory-Motor Stage) (0-2 yaş)	16
1.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem (Pre-Operational Stage) (2-7 yaş)	16
1.2.1.2.1. Sembolik İşlemler Dönemi (Symbolic Operational Stage) (2-4 yaş)	16
1.2.1.2.2. Sezgisel İşlemler Dönemi (Intuitional Operations Stage) (4-7 yaş)	17
1.2.1.3. Somut İşlemler Dönemi (Concrete Operations Stage) (7-11 yaş)	17
1.2.1.4. Soyut İşlemler Dönem (Abstract Operational Stage) (11 yaş ve üstü)	17
1.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık	18
1.2.3. Radikal Yapılandırıcılık.....	20
1.3. Yapılandırıcılıkta Öğretmenin Rolü	22

1.4. Yapılandırmacılıkta Öğrenenin Rolü.....	25
1.5. Yapılandırmacı Eğitim	26
1.5.1. Hedef	26
1.5.2. İçerik	27
1.5.3. Eğitim-Öğretim Durumları.....	27
1.5.4. Değerlendirme	28
1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Diğer Kavramlarla İlişkilendirilmesi.....	29
1.7. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eğitim Felsefeleri.....	38
1.7.1 Esasicilik	38
1.7.2. Daimicilik.....	38
1.7.3. İlerlemecilik (Progressivizm)	39
1.7.4. Yeniden Kurmacılık (Re-constructivism).....	39
1.8. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretim Kuramları.....	40
1.8.1. Davranışçı Kuramlar	40
1.8.2. Bilişsel Kuramlar	41
1.8.3. Duyuşsal Kuramlar.....	42
1.9. Yapılandırmacı Yaklaşımın Yönelik Eleştiriler	43
1.9.1. Teorik Eleştiriler	43
1.9.2. Uygulamaya Yönelik Eleştiriler.....	44
1.9.3. Türkçe Terminoloji Kullanımına Yönelik Eleştiriler.....	44
1.10. 2005 Sonrası Öğretim Programlarında Değişiklikler.....	45
1.10.1. Hedefler	48
1.10.2. İçerik	49
1.10.3. Eğitim-Öğretim Durumları.....	50
1.10.4. Değerlendirme	50
1.11. Yapılandırmacı Yaklaşımın Bazı Derslerin Öğretim Programındaki Yansımaları.....	51
1.11.1. Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı.....	52
1.11.2. Din Dersi Öğretim Programı.....	54
1.11.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı	54

1.11.4. İngilizce Dersi Öğretim Programı	56
1.12. Türkiye’de Yapılandırmacılık Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programları...58	
2. Bilişsel Farkındalık Nedir?.....	62
2. LİTERATÜRDEKİ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	66
1. Yapılandırmacılık ile İlgili Çalışmalar.....	66
1.1. Öğretmenlerin Yapılandırmacılığa Yönelik Algı, Görüş, Tutum veya Özyeterlik İnançlarına İlişkin Çalışmalar	66
1.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusundaki Yeterlikleri veya Becerileri ile İlgili Araştırmalar	68
1.3. Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusundaki Bilişsel Farkındalıkları ile İlgili Araştırmalar	70
2. Bilişsel Farkındalık ile İlgili Çalışmalar	71
3. YÖNTEM.....	73
1. Araştırmanın Modeli	73
2. Evren ve Örneklem	73
3. Veri Toplama Aracı	74
4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	77
4. BULGULAR	78
1.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ve alt boyutlarına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?	78
2.Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	79
3.Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?	80
4.Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?	82
5.Branş ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	84
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	85
ÖNERİLER	104
KAYNAKÇA	106

EKLER.....	119
1.Çalışmanın Ölçeği	119
2.İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kayseri Valiliği'nden Alınan Okullarda Uygulama İzni	122
3. Uygulama Yapılan Okulların İsimleri	123
4.Ölçeği Geliştiren Yeşilyurt'un Ölçeğin Kullanımına İlişkin İzin Yazısı	124
ÖZ GEÇMİŞ.....	125

TABLolar

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına göre Dağılımı.....	73
Tablo 2. Altı Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları	76
Tablo 3. Sekiz Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları	76
Tablo 4. On Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları	76
Tablo 5. Toplam 56 Madde İçin Katılım Seçenekleri Puanları.....	77
Tablo 6. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri	78
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ortalamalarının T-testi Sonuçları	79
Tablo 8. Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Bilişsel Farkındalık Düzeyleri	80
Tablo 9. Kıdem Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı (Varyans Analizi)	81
Tablo 10. Öğretmenlerin Branşa göre Bilişsel Farkındalık Düzeyleri	82
Tablo 11. Branş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı (Varyans Analizi)	83
Tablo 12. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Ortalamaları ile İlgili T-testi Sonuçları...	84

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler, mantıksal çözümler, yeni buluşlar ve anlayışlar ile birlikte toplumların ihtiyaçları da değişmektedir. İhtiyaçlar ise yetiştirilecek insan profilini değiştirmekte ve eğitim sisteminde değişiklikleri gerektirmektedir. Teknolojik gelişmeler her türlü bilginin kaydedilmesine ve tekrar edilmesine, ihtiyaç duyulduğunda derhal bulunabilmesine olanak tanıdığı için bilginin ezberlenmesine olan ihtiyaç zamanla ortadan kalkmıştır. Çağımızda bilginin yorumlanıp farklı durumlara uygulanabilirliği önem kazanmıştır. Çağımız toplumları sorgulayan, farklılıkları düşünebilen, değişikliğe açık insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bugün güçlü olmak için bilgiyi depolayan değil, onu kullanabilen ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olan bireylere ihtiyaç vardır (Özden, 2008).

Bu nedenle ülkemiz insanlarının da bu amaçla yetiştirilebilmesi; küresel dünyaya, çağın gereklerine uyum sağlayabilen bireyler olması önem arz etmektedir. Ülkemiz de diğer ülkeler gibi küresel dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni eğitim programlarını ve sistemlerini benimsemektedir. Çağdaş dünyanın gerekliliklerini bugün yapılandırmacı öğretim kuramının yerine getirebileceği düşünülmüş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretim ve öğretmen yetiştirme programlarımız bu kuram doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Demirel, 2010).

Bugün yapılandırmacılık, bilişsel farkındalık ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili literatürde birçok araştırma mevcut iken, öğretmenlerin yapılandırmacılığı ne kadar bildikleri ve içselleştirdikleri pek fazla sorgulanmamıştır. Oysa bu kuramın tam anlamıyla verimli uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu kuramı bilmeleri ve içselleştirmeleri ön koşuldur. Öğretmenlerin bu kuramı benimsemesi, idrak etmesi bu kuramın verimli işlenebilmesi için birinci öncelik olarak görülmektedir. Oysa

öğretmenlerin bu kuramı ne kadar bildikleri ve içselleştirdikleri bilinmeden, yapılandırmacılık ile ilgili diğer araştırmalar yapılamayacaktır. Çünkü öğretmenler eğer bu kuramın farkında değiller ise tam anlamıyla uygulayamayacaklarından yapılandırmacı kuramın sistemde ne kadar yer edindiğinin, ne kadar verimli işlendiğinin, ya da bu kuramın gerçekten eğitimde kaliteyi artırıp artırmadığının bilinmesi mümkün değildir. Bu nedenle, bu kuram hakkında ilk önce öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin ne olduğunun araştırılması gereği duyulmuştur. Öğretmenlerin bu kuramı bilmeleri ve içselleştirmeleri verimli şekilde uygulamalarının ön koşuludur. Buna göre bu kuramı öğretmenlerin çok iyi bilmeleri gerekmektedir.

PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS-R (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası sınavlarda fen, matematik, okuma, bilim gibi alanlarda ülkemiz öğrencilerinin başarı düzeyleri yetersiz görünmektedir. Bu sınavların yapılandırmacılık sistemimize girmeden önceki ve sonraki sonuçlarında da önemli farklılaşmalar görünmemektedir (TIMSS, 2014; PISA, 2012 a). O halde yapılandırmacı kuram eğitimde verimli olamamış mıdır? Bunun bilinmesi için ilk önce okullarda bu kuramın gerçekten kâğıt üzerinde değil de içerikte verimli olarak işlenip işlenmediğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu kuramın uygulanmasında temel öge öğretmen olduğundan ilk önce öğretmenlerin kuramı idrak etmiş, benimsemiş olmaları ve kendilerini değiştirmeye istekli olmaları gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada öğretmenlerin bu kuramı ne kadar bildikleri ve içselleştirdikleri araştırılmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım öğretim programlarına birçok yenilik getirmiştir. Bu yeni anlayışın teorik boyutu, uygulama boyutu ile birlikte öğretim programlarına yansıtılmıştır. Ancak ne denli programlarda yer alsada, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin de bu yaklaşımın teorik yönünü çok iyi idrak edip, uygulamaya dönük yapılması gerekenleri bilmeleri ve bunun da ötesinde benimsemeleri en az o denli önem arz etmektedir. Örneğin, yeni programlarda sınıfta yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiğinden söz edilse de yapılandırmacı bir sınıfın nasıl olması gerektiğinin ya da bu sınıfın gerektirdiği koşulların ayrıntılı anlatılması beklenemez. Bu durumda bu anlayışın uygulayıcısı olan öğretmen devreye girmektedir. Teorik olarak bu anlayışı bilmesi gereken öğretmen uygulama aşamasında zorlanmadan ortam oluşturabilmelidir. Bu nedenle yapılandırmacı kuramın sistemimizde etkili olabilmesi için ilk önce öğretmenlerin bu anlayışı bilmeleri ve içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu

amaçla bu araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri yine kendi görüşleriyle ölçülmektedir.

2. Problem Cümlesi

“İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?”

3. Alt Problemler

Bu araştırmada öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri ve branşlarının da bilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olabileceği ve bunun genel sonucu etkileyebileceği düşünöldüğünden bu faktörlerin de etkisi araştırılmıştır.

1. Yapılandırmacı yaklaşımın alt boyutlarına göre öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri
 - a. Cinsiyet
 - b. Kıdem
 - c. Branş
 değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Branş ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

4. Tezin Gerekeesi ve Önemi

Ölkemiz değişen dünyanın gerekliliklerine uyum sağlayabilmek için eğitim sisteminde yenilikler ve güncellemeler yapmaktadır. Yenilik daha öncekinden farklı olanı getirmektir. Ancak yenilik uyumu da gerektirir. Geçmiş eğitim sistemine temelde çok farklı bir anlayış getiren yapılandırmacılığın sisteme yerleştirilebilmesi için onu uygulayacak olan öğretmenlerin bu yaklaşımın bilişsel olarak farkında olması, bu kuramın temel anlayışını ve felsefesini benimsemesi gerekmektedir.

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından ne kadar bilindiğinin ve içselleştirildiğinin anlaşılması amacıyla

hazırlanmıştır. Bu sayede okullarda gerçekleşen eğitimin ne ölçüde amaca ve temel anlayışa uygun olduğu anlaşılmış olacaktır.

5. Sayıtlar

Öğretmenlerin bu ölçeği dürüst ve dikkatli cevapladıkları varsayılmaktadır.

6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Kayseri ili ve bu ilden seçilmiş 32 okuldaki 538 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

7. Tanımlar

‘Aktiflik’ ilkesi (Activeness Principle): Aktivite (iş) ilkesi, çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu ilkeye göre geleneksel eğitim anlayışının aksine öğrenci sınıfta pasif dinleyici değildir. Tam tersine derse aktif katılım sağlayan, sorular yönelten, karşılaştırmalar yapan, araştıran, sonuca varan konumdadır. Bu ilke ‘yaparak yaşayarak öğrenmenin’ önemini vurgulamakta ve öğrencinin etkin olduğu bir ortamda daha iyi öğreneceğini belirtmektedir (Başbay ve Odabaş, 2010).

‘Aktif Öğrenme Kuramı’ (Active Learning Theory): Bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar (Demirel, 2003).

‘Yaparak Yaşayarak Öğrenme’ (learning by doing): Aktif öğrenmenin getirdiği bir kavramdır. ‘Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenerek, kendi yaşamlarını şekillendiren (öz düzenleme) bireyler olmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler eğitim sürecinin pasif dinleyicileri değildir. Tam tersine sürece bizzat dâhil olan, yaparak yaşayarak yeni tecrübeler kazanan, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen bireylerdir (Başbay ve Odabaş, 2010).’

‘Bireyselleştirilmiş Öğretim’ (Personalized Learning): Her öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesini ilke edinen bu yaklaşımda, öğrenci merkezlilik esastır. Öğrencinin sadece öğrenme sürecinde değil öğretim sürecinde de rol almasını gerektirir (Demirel, 2010).

‘Bağımsız Öğrenme’ (Independent Learning): Öğrenenin kendi öğrenmesine yönelik kararlar alması, kendisini tanıyarak ve kontrol ederek öğrenmesi anlamına gelir (Aydoğdu, 2009).

‘Öğrenenin bağımsızlığı’ (Learner Autonomy): Öğrenenin kendi öğrenmesi konusunda söz sahibi olması, kendisini tanıması, ne kadar, nasıl, ne çalışacağını kendisinin belirleyebilmesi durumunu ifade eder (Aydın, 2007).

‘İçselleştirme’ (Internalization) Kavramı: Bir bireyin bir öğrenme ürününü kendine mâl etmesi, kendi sözleriyle ifade edebilmesi, o ürünü nasıl uygulayacağına dair bilgisinin olması demektir (Piaget, 2011).

‘Kendine mal etme’(Proceduralizing) Kavramı: İçselleştirme kavramına benzer olarak bireyin bir öğrenme ürününü artık kendinde programlanmış hale getirmesi, o ürünü benimsemiş olması ve artık düşünmeden onu gerçekleştirebiliyor olmasıdır (Piaget, 2011).

‘Yansıtıcı Konuşma’(Reflective Talk):Bireyin kendi öğrenmesinin farkında olması için kendi kendini değerlendirmesine, bireyin bu değerlendirmeyi sözlü olarak kendisiyle içsel veya dışsal olarak konuşarak yapmasına denir (Piaget, 2011).

‘Sınıf Dışı Öğrenme’ (Outdoor Learning): Öğrenme ortamının sadece sınıf olmadığını, bir bireyin her yerde öğrenebileceğini, ayrıca öğrenme ortamının sınıfın dışında da devam etmesi gerektiğini savunan yaklaşımdır. Buna göre okul dış ortamlarla gerçek hayatla bütünleştirilmeli, sınıftaki bilgiler gerçek hayatta da kullanılabilir olmalıdır (Freeman, 2007).

‘Öğrenmeyi öğrenme’ (Learning to Learn): Bir birey kendi öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğinin farkında olmalıdır, öğrenmesinden sorumlu olmalıdır ve nasıl öğrenileceğini öğrenmelidir anlayışının genel ismidir (Ellis, 1997).

‘Anlamli Öğrenme’ (Meaningful Learning): Öğrenmede eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantılar kurmanın esas olduğunu, bu nedenle öğrenmede kavram haritaları gibi örgütleyici, bağ kurmayı kolaylaştırıcı düzenleyicilerin kullanılmasının esas olduğunu savunan bir modeldir (Başbay ve Odabaş, 2010).

‘Gerçek materyal kullanımı ve gerçek yaşantılar sunma’ (Authenticity):

Öğrenmede gerçek materyallerin kullanılması ve gerçek yaşantıların sunulması öğrenmede motivasyonu ve dikkati yükseltir, birey kendi deneyimlerinden yaşayarak öğrenir, bu nedenle gerçek materyaller eğitimde önemlidir. Gerçek materyalden kasıt mümkün olduğunca gerçeğe yakın olmasıyla ilgilidir, örneğin dil öğretiminde seviyeli sadeleştirilmiş materyaller yerine özgün metinlerin kullanılması gibi gerçek yaşantı ise günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumları ya da bunun da daha ötesinde gerçek hayattaki durumlara maruz kalmayı ifade eder. Örneğin, dil dersinde öğrencilerin yabancı bir ülkeyi ziyaret edip orada alışveriş yapması dolayısıyla alışverişe dair kelimelerin öğrenilmesi (Brown, 2007; Richards and Rogers, 2003).

‘Okulun hayatın kendisi olması’ (School is the life itself):

Bu tanım okulun toplumdaki ayrı bir kurum olarak görülmesini önlemek ve öğrenilenlerin gerçek hayatla bağdaştırılabilmesini sağlamak amacıyla söylenmiştir. Okul bireyin yaşadığı bir ortamdır, o hayata hazırlık değil hayatın ta kendisidir. Okulda öğretilenlerin gerçek hayat ile bütünleşik olması gerekir. Bu şekilde hayata katkıda bulunacak şekilde derslerin sunulması gerekir. Eğitimde hem çocuğun kapasitesi ve geçmiş yaşantılarından edindiği bilgiler hem de toplumun dönem itibarıyla ihtiyaç duyduğu insan profili önemli olmalıdır (Dewey, 1899).

‘Öğrenmenin Sorumluluğu’ (Learner responsibility):

Bu kavrama göre öğrenmenin sorumluluğu bireyin kendisine aittir, bu nedenle kendi öğrenmesi ile ilgili kararları birey kendisi verir. Öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında kısmen ya da tamamen söz sahibidir (Aydın, 2007).

‘Öğrenen merkezli’ (Learner-centered):

Öğretimin bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanarak yapılması, eğitim programlarının bu doğrultuda hazırlanması ve bireye öğretme- öğrenme sürecinde söz hakkı tanınmasını bazı konularda karar yetkisinin devredilmesini ifade eder. Birey nasıl, ne kadar, nerede ve ne öğreneceğine kendisi karar verir. Bunun için eğitimin görevi bireye nasıl öğrenebileceği konusunda rehberlik edilmelidir (Bruner and Haste, 2010).

Öz Düzenleme (Self-directed/ regulated learning):

Bireyin kendi öğrenme süreçlerinden haberdar olması, kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi anlamına gelir (Bakır, 2011).

İşbirlikli öğrenme (Cooperative Learning): “Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük kümeler içinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarını (Başbay ve Odabaş, 2010).”

Bütüncül değerlendirme (Whole Person Evaluation): Bireyin yalnızca bilişsel bilgisi ile değil bir bütün olarak değerlendirilmesini ifade eder. Bu da değerlendirme araçlarının değişmesi anlamına gelir. Yani bu anlayış yazılı, sözlü ve test sınavlarından ziyade portfolyo değerlendirme, proje ödevi gibi yeni alternatif bireysel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Dewey, Peirce ve James; Akt. Çelik 2008).

Buluş yoluyla Öğretim Stratejisi (Intuitive Learning): Öğrenciye bilgiyi sadece aktarmak yerine, bilgiyi ona buldurma etkinliğine dayalı bir öğretme yaklaşımıdır (Demirel, 2010).

Tarama araştırması (Survey):Tarama araştırması mevcut bir durumun fotoğrafını çekerek aynen yansıtma amacıyla yapılan araştırmalara denir, tarama araştırmalarında mevcut durumda iyileşme ya da değişme amacı güdülmez (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Seçkisizlik (random): “Seçkisizlik (tesadüfilik, yansızlık) belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin (bireyin, nesnenin, parçanın) örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2014).”

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Yapılandırmacılık nedir?

Yapılandırmacılık; bireyin bilgiyi kendisinin oluşturduğunu, gerçeği ve doğruyu bireyin algıladığı kadar bildiğini, dolayısıyla bunların kişiden kişiye değişebileceğini ileri süren bir kuramdır. Bu kurama göre birey; bilgiyi, doğruyu ve gerçeği kendisi var eder. Bu anlayışın temeli oldukça eskiye dayanmaktadır. Kimi tarihçi ve filozoflar 18. yy'da Giambatista Vico'nun, kimisi yine 18. yy'da Immanuel Kant'ın fikirleriyle oluştuğunu, kimisi de bu anlayışın Socrates ile başladığını ifade eder (Brooks and Brooks, 1993; Sjoberg, 2007). Radikal yapılandırmacılığın temelini atan Ernst vonGlaserfeld (1989; 1990) bu kuramın temelini 6. yy'da öne çıkan Şüphencilik akımına götürmektedir. Yurdakul (2004) bu kuramın temellerinin felsefi açıdan yararcılığa (pragmatism) ve varoluşçuluğa (existentialism); eğitim felsefeleri açısından da ilerlemeciliğe (progressivism) ve yeniden kurmacılığa (reconstructionism) dayandığını ifade eder. Yapılandırmacılık özü itibariyle yeni bir anlayış olarak görülmediğinden literatürde geçmişten günümüze birçok isimle ilişkilendirilmektedir. Bunlar; Socrates, Platon, Aristoteles, Pestalozzi, Rousseau, Berkeley, Immanuel Kant, Vico, Karl Marx, L. Wittgenstein, John Dewey, Piaget, Bruner, vonGlaserfeld, Vygotsky'dir (Yurdakul, 2004; Aydın, 2007; Açıköz, 2004).

Farklı araştırmacılar yapılandırmacılığı bir kuram, üst kuram, yöntem, yaklaşım, anlayış, teori gibi isimlendirmişlerdir. Yapılandırmacılık özünde bir hayat anlayışıdır, dolayısıyla farklı bilim, sanat dallarında yorumlanmıştır. Eğitim bilimlerinde de öğrenme kuramı olarak geçmektedir. Bu bir öğretim kuramı değil öğrenme kuramıdır. Araştırmacılar tarafından bu sıklıkla vurgulanmaktadır. Nedeni ise onun öğretme değil öğrenme üzerine olmasıdır. Bireylerin dünyayı algılama, öğrenme ve anlama biçimi üzerine bir anlayış olduğundan bilme ve öğrenme ile ilgilidir. Bu nedenle, bilgi kuramı olarak literatürde yer almaktadır (Yurdakul, 2011 ; Açıköz, 2004).

Yapılandırmacılık eğitim bilimlerinin dışında, diğer bilim ve sanat dallarında da çoğunlukla bu isimle kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili açıklamalara bakıldığında, bu kuramın bilginin doğası, nesnelliği, edinimi, doğruluğu ve gerçekliği ile ilgilenen bir teori olduğu söylenebilir. Bilgi ile ilgili olması onu eğitim-öğretim ve epistemoloji ile ilintili hale getirir. Ancak o sadece bilgi ile değil doğrunun ve gerçeğin kaynağıyla da ilgilidir. Kuram doğruyu ve gerçeği insanın algılarının oluşturduğunu dile getirir. Gerçek olarak bildiğimiz dünyanın bizim algıladığımız kadar olduğunu ve onu düşüncelerimizle bizim var ettiğimizi ifade eder. Dolayısıyla bu kuram aslında psikoloji, felsefe, bilim ve sosyoloji ile doğrudan ilgilenmektedir (Sjoberg, 2007; Aydın, 2007).

Yapılandırmacılık tümüyle bir hayatı anlama biçimidir (Akınoğlu, 2005; Açıkgöz, 2004). Dolayısıyla bu anlayışın çok geniş alanlarla ilişkilendirilebilecek öğretileri vardır. Birçok alanda birbirine uzak görünen ama birbiriyle ilintili yargılara ulaşır. Temelde tek bir çıkış noktasına sahip olmasına rağmen, aslında beraberinde birçok öğretiyi ortaya koymaktadır. Kuram temelde üç biçimde gelişmiştir:

1. Birey dünya ile ilgili bilgilerini kendisi oluşturur.
2. Bilimsel bilgi insan tarafından oluşturulur.
3. Dünyanın kendisi insan tarafından, algıları doğrultusunda var edilir (Sjoberg, 2007).

Ancak yapılandırmacı yaklaşımı savunan birçok bilim adamı, eğitimci ve filozof bu öğretilerden birini kabul etse de diğer ikisini kabul etmeyebilir. Örneğin Gergen and Gergen (2004) bireyin bilgiyi kendisinin oluşturduğunu kabul eder, ancak dünyanın kendisinin aslında bireyin algılarından ibaret olduğu öğretisini kabul etmez. Bu üç öğretinin ne kadarının kabul edebileceğine ve bu öğretilerin ne kadarının kapsamına dahil olabileceğine dair sık sık tartışmalara sahne olan yapılandırmacılık felsefe, psikoloji, eğitim, epistemoloji ve bilimle ilgilidir (Sjoberg, 2007; Açıkgöz, 2004; Aydın, 2007; Gergen and Gergen, 2004).

Kuramın içeriğine bakıldığında eğitim bilimleri çerçevesi ile epistemoloji ve felsefedeki yüzünün birbirini tamamladığı ve bir bütün oldukları açıktır (Brooks and Brooks, 1993; Sjoberg, 2007). Ancak anlamda bütünlük olması için bu kavramın bu çalışmada eğitim bilimleri amaçlanarak düşünülmesi gerekmektedir. Yine de sadece eğitim bilimleri

alanının içerisinde dahi bu kavram, hem programlama ve değerlendirmeyi hem de öğrenme-öğretmeyi tanımlamak için kullanılır. Öğrenme-öğretme ile ilgili kısmına bakıldığında, bilginin kişinin deneyimleriyle oluştuğunu, dolayısıyla bireyden bireye deneyimler gibi bilginin de değişebileceği ifade edilebilir. Bu kuramda öğrenen bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimini kendi deneyim ve düşüncelerine dayandırarak oluşturur, dış dünya kişinin deneyimleri ölçüsünde var olur. Öğrenmek deneyimden anlam çıkarmaktır. Programlama boyutunda; bu kuram eğitim ve öğretim programlarının öğrenen odaklı olması, öğrenenin ihtiyaçları, ilgisi, beklentilerinin temele alındığı bir program oluşturulması fikriyle öne çıkar. Değerlendirme boyutunda ise öğrenenin bir diğeriyle kıyaslanmadan, bireysel olarak değerlendirilmesi düşüncesini öne sürer (Sjoberg, 2007; Tan, 2009).

Bu kavram eğitim bilimlerinde; aslında yüzyıllardır süregelen pozitif bilim anlayışının değişmesi ile oluşmuş yeni anti-pozitivist anlayışın eğitime yansımaları ifade etmek için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Özden, 2011). Bu kuramın eğitim bilimlerindeki yerini anlayabilmek için daha önceki bilim anlayışından ve yapılandırmacılığın farklılıklarından bahsetmek yerinde olacaktır.

Yapılandırmacılık; fen bilimlerinde başlayan Pozitivist paradigmanın değişmesi ve yerini pozitivism ötesi/ akılcılık ötesi paradigmaya bırakmasıyla oluşan yeni bilimsel anlayışın ve hayat görüşünün eğitim bilimlerindeki ismidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kuram bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme- öğretim sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan bu kuram felsefedeki ve bilimdeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının eğitim bilimlerine yansımalarıdır (Çelikten, 2008). Pozitivism nesnelliğe inanan, araştırmacının araştırmadan soyutlanması gerektiğini savunan bir paradigmadır. Oysa yapılandırmacılık araştırmacının hiçbir zaman araştırmacıdan tamamen bağımsız olamayacağını, bu nedenle öznelğin araştırmalarda olumsuz bir yan olarak görülmemesi gerektiğini ifade eder. Buna dayanarak bilgilerin kişilerin yorumlarından oluştuğunu dolayısıyla kişiden kişiye değişebileceğini savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Oysa Pozitivism doğrunun tekliğini savunur. Pozitivist paradigma nesnelci bakış açısıyla gerçekliğin ve bilginin ne olduğuna dair açıklama yapar. Oysa bu açıklamalar pozitivism ötesi paradigmada geçerli değildir, çünkü bu paradigma öznelci bakış açısıyla bilime yaklaşır. Pozitivist görüşler tek bir doğrunun olduğunu iddia eder.

Bu anlayış yerini çoğulcu bir anlayışa terk etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yurdakul, Yapılandırmacılık, 2011; Çelikten, 2008).

Sönmez (2012) ise, pozitivism ve pozitivism ötesi görüşleri naif pozitivist ve anti pozitivist olarak isimlendirmiştir. Naif pozitivist görüşe göre, doğal ve toplumsal olayların tek nedeni vardır. O neden bulununca sorun kesin olarak çözümlenir. Bunun için izlenecek yöntem de tektir ve bu yöntemle elde edilen bilgi yüzde yüz doğrudur ve değişmez. Pozitivist bilim, “Dış dünya tek tek var olan olgulardan oluşur.” varsayımına dayanır. Bilim kuramdan bağımsızdır. Naif pozitivistlere karşı çıkan anti pozitivistler ise, “Doğal ve toplumsal olguların tek nedeni değil pek çok nedeni vardır.” görüşünü savunurlar. Doğruyu bulmak için kullanılan yöntem değişir, tek yöntem değil birçok yöntem vardır. Olgular yöntemleri değil, yöntemler olguları belirler.

Bilim yapma geleneğindeki değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler, eğitim bilimlerinde de değişmeler meydana getirmiştir. Bilim mantığındaki bu büyük değişimin eğitim bilimlerindeki başlıca yansıması, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasıdır. Öğretmenin odak noktası olduğu durumlarda, öğretmenin doğru bildiği kabul edilmek durumunda kalmaktadır. Oysa öğrenen odaklı bir süreçte bilgiyi öğrenen hiçbir mercii saf doğru kabul etmeden, kendisi oluşturmalıdır. Bilgiyi oluştururken kullanacağı yöntemler bireyden bireye değişebilmektedir. Yaşam gerçeği yaşamaktan ziyade, gerçeği yorumlamadır (Özden, 2008).

Önceki pozitivist/akılcı veya modernist görüş bilginin keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını öngören bir bilgi tanımını savunurken, pozitivism ötesi anlayış bilginin yorumlandığını ve yapılandırıldığını savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). “Öğrenen dünyayı keşfetmeye gelmiştir.” anlayışının öğrenme olarak tanımlandığı, bilgilerin ezberlenmesi ve tekrarlanması yöntemi yapılandırmacılık ile değişmiştir. Bu anlayışta birey bilgiyi ezberlemek, keşfetmek yerine bilgileri var etmeye, kendine mal etmeye ya da diğer bir deyişle kendi ürünü haline getirmeye çalışır. Yani bilgi bireyin bir uzvu haline gelir. Öğrenenin dünyayı keşfetmeye geldiğini savunan eski anlayışta birey bilgileri ezberler, dolayısıyla öğrenme bilgi kelimesi ile tanımlanabilir. Oysa öğrenenin dünyayı yorumlamaya ve kendine göre oluşturmaya geldiğini ifade eden anlayışta artık ezberleme yoktur. Dolayısıyla bireyin öğrendiği şey tekrar olan “bilgi” değil, kendine

mal ettiği “kazanım” olmalıdır. Oysa yapılandırmacılığı işleyen Türkçe kaynaklarda ‘knowledge’ kelimesinin karşılığı ‘bilgi’ olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda; anlamda eksiklikler oluşabilir. Bilgi kelimesi Türkçe’de tek bir ögeye veya parçaya denilirken, İngilizce’deki ‘knowledge’ kelimesi kişinin anlayışı, sentezleri ve birçok deneyimlerinin birleşiminin bir tanımı olduğundan, yapılandırmacı öğrenmede bilginin yerine kazanım kelimesinin kullanımı tercih edilebilir. Yapılandırmacılıkta bilgi ya da kazanım; kişinin geçmiş deneyimlerinden çıkardığı bir öz olarak ifade edilmektedir. Birey bilgilerini temel kavramlar etrafında yapılandırır, içselleştirir, yeni bilgiler ile var olan bilgileri arasında bağlantı kurarak anlamlı ve kullanışlı kazanımlara sahip olurlar (Yurdakul, Yapılandırmacılık, 2011 a; Aydın, 2007; Özden, 2011; Dinç ve Doğan, 2010).

1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel Özellikleri

Bu kuram temelde bilgi felsefesi, psikoloji, felsefe, eğitim bilimleri, bilgi ve bilim sosyolojisi ile ilgili öğretiler sunmaktadır. Çok eski zamanlardan beri süregelen bilim zihniyetinin değişmesi ile oluşmuştur. “Bilim nedir? Neye bilimsel denir? Objektiflik nedir? Hangi bilgi gerçektir? Doğru nedir? İnsan düşünceleriyle kendi dünyasını mı var eder yoksa insanın düşünceleri dışında var olan gerçek bir dünya var mıdır? Bilim insanların inançları ve düşünceleri doğrultusunda oluşan bir şey midir yoksa bilim insandan bağımsız mıdır?” gibi sorulara cevapları vardır (Sjoberg, 2007). Çok geniş öğretileri bulunmaktadır.

Genel olarak yapılandırmacılık ile ilgili temel kaynaklara bakıldığında bu kuramın eğitim-öğretim ile ilgili temellerinin şu maddeler altında toplandığı ifade edilebilir

- Bu kuram bilginin ezberlenmesine karşı çıkmaktadır. Bu anlayışın öğrenme yöntemini oldukça iyi tanımlayan Wilbrandt (2011); iyi bir dersin hedefinin bilgilerin ezberletilmesi değil; tam tersine, çocuğun hayal gücünün harekete geçirilmesi olduğunu söyler. Bu anlayışın temelinde kişinin bilgiyi ezberlemesinden ziyade, onu kullanması yatmaktadır.
- Kişinin bilgiyi kullanması için de önce onu kendine mal etmesi gerekmektedir. Genel olarak yapılandırma olarak ifade edilen bu işlem, benzer içselleştirme, kişiselleştirme ya da özümseme olarak da ifade edilmektedir.

- Bireyin bilgiyi kendisinin oluşturması, fark etmesi, içselleştirmesi, kendine mal etmesi gibi kavramlarla ifade edilen bu kuramda öğrenmeyi birey gerçekleştirir.
- Hiçbir kurum veya mercii bilginin, doğrunun, gerçeğin saf kaynağı olarak kabul edilemez, bu nedenle doğrular değişebilir.
- Doğru değişirse her birey kendi doğrularını, gerçeklerini ve bilgilerini oluşturmakla, öğretmen ise ona rehberlik etmekle yükümlüdür.
- Birey kendisi bilgiyi oluşturacaksa, sorumluluk bireye aittir.
- Birey nasıl, hangi yöntemle, hangi hızda, neye ne kadar çalışacağına kendisi karar verir.
- İlim büyük bir bütündür ve birey bu bütünün sadece küçük parçalarını anlayabilecek kapasitededir. Birey anladığı kadarıyla sorumlu tutulmalıdır. O halde, her bireyin kapasitesi farklı olacağından ortak değerlendirme yöntemleri değil bireye özgü değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.
- Hiçbir öğrenme ürünü yetersiz kabul edilemez. Çünkü her birey kendine özgü değerlidir, her bireyin bütün olan ilimden koparıp aldığı parçaları farklıdır, bazı alanlarda kimisinin az kimisinin de çoktur, ancak her parça diğerleri kadar değerlidir (Dewey, 1913). Hiçbir öğrenme ürünü yetersiz kabul edilemeyeceğinden, öğrencilerin birbirleriyle yarışırılıp birbirlerine göre değerlendirilerek not verilme sistemi yerine, her öğrencinin kendi içinde, ona özgü ölçütlerle değerlendirilmesi yöntemleri tercih edilmelidir.
- Bilişsel kuramlara dayanan yapılandırmacı yaklaşım için tek bir doğru yoktur, bakış açısı ve çoklu gerçeklikler vardır.
- Bireyin geçmiş yaşantıları onun anlamlandırması ve bakış açısında etkilidir.
- Bireyler kendi düşüncelerini, hayat görüşlerini ve tanımlarını kendileri oluştururlar.
- Öğretmen bireylerin fikirlerini değiştirmeyi öğrenmelerini ve farklı görüşleri tanımlarına yardımcı olmalıdır. Fikri değiştiren ve oluşturan bireydir, eğitim ise ona bu konuda yardımcı olur (Brooks and Brooks, 1993).

Özden (2011) yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretme değil, öğrenme ön plandadır. Öğretmen bilgiyi veren, sunan ya da aktaran değildir. Bilginin öğrenilmesine yardımcı olandır.

- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kuruludur.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
- Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir. Bağlam öğrenmeyi birçok şekilde etkiler. Öğrenmelerin bireyden bireye değişmesinde en önemli etken bağlamdır.
- Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Deneyim fırsatı elde etmek için de bireyin aktif olması önemlidir.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
- Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler.

1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Yapılandırmacı yaklaşım birçok araştırmacının araştırmaları ve düşünceleri üzerinde gelişmiş birikimli bir kuramdır. Farklı zamanlarda eğitim bilimlerinde çok etki uyandıran Bruner, Vygotsky, Piaget, Dewey gibi isimlerin ve hatta daha öncesinden başlayarak Socrates, Kant ve Roussou'nun görüşleriyle temellenmiş bu yaklaşım eğitim bilimlerinin ve hatta pozitif ve sosyal bilimlerin içerisinde yer alan birçok ekolün görüşlerini barındırmaktadır (Brooks and Brooks, 1993; Yurdakul, 2004). Yapılandırmacı anlayışlar temelde aynı fikre sahip olmasına karşın yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi gibi konulara ilişkin farklı açıklamalarla oluşmuştur. Kimi araştırmacılar bilginin nasıl üretildiğini, kimi bilginin üretilmesi sürecinde toplumun rolünü, kimisi de disiplinlerin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmıştır. Bazı yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandığına, bazı araştırmacılar da toplumların yapılandığına inanmaktadır (Açıkgöz, 2004). Dolayısıyla yapılandırmacılık farklı şekillerde gelişmiş, değişik anlayışlarla şekillenmiştir. Bu nedenle farklı isimlerle dallara ayrılmıştır. Araştırmacılar kimi zaman bir düşüncüyü ortaya koyan ilk isme göre kimi zaman çevre veya biliş üzerinde yaptığı vurguya göre

çeşitli yapılandırmacılık tipleri ortaya koymuşlardır. Örneğin, Özden (2011) ve Fer (2011) yapılandırmacılığı bilişsel ve sosyal olarak ikiye; Aydın (2007) ise bilişsel, toplumsal, radikal; Demirel (2010) bilişsel, sosyal, radikal olmak üzere üçe ayırmıştır. Sosyo-kültürel, bağlamsal, sosyo-transformatif, toplumsal gibi çeşitlere ayrılan kuram, temelde üç çeşittir. Bunlar bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır (Sjoberg, 2007).

1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Glassersfeld'in basit yapılandırmacılık olarak tanımladığı; kişisel, naif veya ılımlı yapılandırmacılık olarak da bilinen Bilişsel yapılandırmacılık; Jean Piaget'in görüşleri üzerine temellenmiştir (Sjoberg, 2007). Bu anlayış bireyin bilgiyi aktif olarak kendisinin oluşturduğunu, çevreden pasif olarak almadığını ifade eder (Dougiamas, 1998). Piaget (1928), öğrenmeyi biyolojik olarak açıklamıştır. Ona göre bilgi bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar.

Bu yaklaşımda bilme konusunda farklı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bunlar şema (schema), dengesizlik (inequilibrium), dengeleme (equilibrium), özümleme (assimilation) ve düzenlemedir (accommodation). Türkçe kaynaklarda "accommodation" kavramı "yerleştirme", "düzenleme" gibi farklı kavramlarla karşılık bulmuştur. Bu kavramı Aydın (2007) uyumlulaştırma; Özden (2011), Yeşilyaprak (2008) uyma; Fer (2011) uyumsama; Demirel (2010) "uyum" kelimesiyle ifade etmiştir. Ayrıca "assimilation" kavramı da özümleme, özümseme gibi değişik kelimelerle karşılık bulmuştur. Bu nedenle bu kavramlar anlam kargaşasına neden olabilir.

Bilişsel yapılandırmacılığa göre birey öğrenmeyi denge kurma isteğinden dolayı yapar. Öğrenen var olan bilgilerini farklı biçimlerde beyinde kaydeder, bunlar şemalardır. Birey yeni bir durumla karşılaştığında mevcut bilgileri durumu açıklayabiliyorsa birey özümseme yapmış olur ve denge korunur. Oysa yeni bilgiyi anlamlandırmada eski bilgileri yetersiz kalıyorsa, bu durumda dengesizlik oluşur. Birey yeni bilgiyi mevcut bilgileri ile karşılaştırıp, benzerlik ve farklılıkları algıladığında düzenleme (uyma) yapar, bu durumda mevcut şemalar ya genişler ya da yeni şemalar oluşturulur. Her iki durumda da denge yeniden sağlanmış olur. Buna dengeleme denir (Karaman, 2008; Demirel, 2003).

Piaget'e göre çocuğa bildiğinin bir seviye üzerindeki bilgiler verilmelidir. Yeni öğreneceği ne çok farklı veya karmaşık ne de çok basit ve kolay olmalıdır. Bildiklerinin üzerine küçük eklemeler yapılarak öğretim yapılmalıdır. Bireye bildiklerine karşıt veya alternatif olan bilgilerin verilmesi gerekir. Bu sayede yeni şemalar, eski şemaların üzerine kolaylıkla inşa edilebilecektir. Çünkü farklı bakış açılarını gören çocuk bu sayede kendine özgü bakış açısını diğerlerinden faydalanarak oluşturabilecektir (Demirel, 2010).

Piaget bireylerin öğrenmelerini yaşa göre de incelemiştir. Ona göre belirli bilişsel dönemler belirli yaşlarda ortaya çıkar ve bu dönemlerde farklı öğrenmeler gerçekleşir.

1.2.1.1. Duyusal Hareket Dönemi (Sensory-Motor Stage) (0-2 yaş)

Bu bebeğin ilk çevreyle iletişim kurduğu dönemdir. Bu dönemde bebek nesne sürekliliğini öğrenir. Önceleri bebek nesne gözden kaybolduğunda yok olduğunu zanneder. Oysa bu dönemde nesnelerin kaybolmadığını öğrenir. Aynı zamanda bu dönemde bebek kendisini nesnelere ayırt eder. Amaçlı davranışlar yapmaya başlar. Döngüsel tepkiler ortaya koyar. Taklit ve oyunlar yapar (Yeşilyaprak, 2008).

1.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem (Pre-Operational Stage) (2-7 yaş)

Bu evrede daha önce kazanılan iç temsil süreçleri daha karmaşık ve çok yönlü olmaya başlar. Çocuk bu evrede ilkel bir düzeyde ilk olarak sembolleri ve sembolün nesnelere ile ilişkisini anlamaya başlar. Örneğin bir ağaç dalını at gibi kullanır. Ayrıca bu dönemde nesnelere büyüklük, renk, biçim ve nesnelere değişmezliği açılarından sınıflamayı öğrenir. Nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflar (Yeşilyaprak, 2008).

Bu dönem iki temel evreden oluşur. Bunlar sembolik (2-4 yaş) ve sezgisel (4-7 yaş) işlem evreleridir.

1.2.1.2.1. Sembolik İşlemler Dönemi (Symbolic Operational Stage) (2-4 yaş)

Bir nesneyi diğer bir nesneymiş gibi kullanabilmeyi öğrenir. Bu dönemde benmerkezcilik ve animizm vardır. Animizm canlı cansız varlıkları ayırt edememe durumudur. Benmerkezcilik ise bütün olayları kendi ile ilişkilendirerek düşünmez. Bu

dönemde çocuk nesnelere uygun sıra ile dizmede veya tek bir boyutu sıralamada bile zorluk çeker (Yeşilyaprak, 2008).

1.2.1.2.2. Sezgisel İşlemler Dönemi (Intuitional Operations Stage) (4-7 yaş)

Bu dönemde çocuklar ilk akıl yürütmeleri gerçekleştirir. Her sorunun cevabını bilmek ister. Bu dönemde doğru sıralama ve sınıflamada güçlük yaşar. Örneğin bu dönemde aynı büyüklük ve aynı sayıda toplar yan yana ve iki sıra haline dizildiğinde, iki sırada da eşit sayıda top var ise araları açık olarak dizilmiş topların daha çok olduğunu söyleyecektir (Yeşilyaprak, 2008).

1.2.1.2.3. Somut İşlemler Dönemi (Concrete Operations Stage) (7-11 yaş)

Bu dönemde sayı, kütle ve ağırlık korunumunu öğrenir. Nesnelere farklı özelliklerine göre sınıflar ve onları bir özelliğe göre sıralayabilir. Hem ileriye hem de geriye doğru düşünebilir. Örneğin Ali Ayşe'den uzun ise Ayşe Ali'den kısadır. Benmerkezcilikten çıkar, başkaları odaklı da düşünebilir. Varsayımsal düşünebilir, eş anlamlı kelimeleri anlayabilir (Yeşilyaprak, 2008).

1.2.1.2.4. Soyut İşlemler Dönem (Abstract Operational Stage) (11 yaş ve üstü)

Bu dönemdeki bireyler soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler. Değişkenleri birleştirebilir ayırabilirler. Değişen birkaç nitelik veya değişkeni içeren problemleri çözebilirler.

Piaget bilişsel gelişimi öğrenmenin ürünü ve belirleyicisi olarak görmüştür. Ona göre evrensel olan gelişim evreleri vardır ve bu evrelerin özellikleri bilginin inşasına etki eder. İnsan evrendeki nesnel gerçekliği bilişsel yapılar aracılığıyla kavramakta ve anlam oluşturmada, deneyimler ve çevreyle etkileşim ile birlikte zihinsel yapılar önemli rol üstlenmektedir. Ayrıca, bilgi, özde zihinsel yapıların bir ürünü olduğu ve içsel sayıldığı için, onun nesnel gerçeklikle tam olarak örtüşüp örtüşmediğini saptamanın bir olanağı bulunmamaktadır. Çünkü gerçeklikle insan doğrudan değil, her seferinde zihinsel şemaları aracılığıyla temas etmekte; onun kendinde nasıl olduğunu bilme olanağı bulunmamaktadır (Aydın, 2007).

Buna göre bilişsel yaklaşımın temel öğretilerini ve özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

- İnsan zihni ve biyolojik organizmalar benzer biçimde işler. Çünkü her ikisi de sürekli çevreyle etkileşim içerisinde organize olmuş sistemlerdir.
- Bilgi, bireyin çevreyle etkileşiminin bir ürünüdür ve birey tarafından, bilişsel yapılar aracılığıyla yapılandırılır.
- Bilişsel gelişim, özde düşünsel-mantıksal gelişimi ifade eder ve çocuktan ergenliğe doğru gidildikçe mantıksal düşünme ağır basar.
- Mantıksal düşünme yeteneği, akran ve öğretmen ile etkileşimle desteklenerek fiziksel nesnelere deneyimlenmesini sağlar.
- Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel-bireysel yapılardan etkilenen bir süreçtir ve öğrenmede, özümleme, uyumlulaştırma ve dengelemede önemli rol oynar.
- Bu kurama göre bilişsel gelişimin temel öğeleri; özümleme, uyum ve dengelemedir (Aydın, 2007).

1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık L.S. Vygotsky'nin görüşleri üzerine temellenmiştir. Rus bilim adamı Vygotsky (1896-1934) 1960'lı yıllarda yeniden keşfedilene dek Batı tarafından iyi bilinmiyordu. 1934'de yayımladığı *Dil ve Düşünce* adlı kitabı, 1962'de İngilizce basıldı. 1985 yıllarında ise revize edilmiş nüshası tekrar basıldı. Vygotsky'nin düşünceleri bu zamana kadar yayılma imkânı bulamamıştı (Sjoberg, 2007). Sosyal yapılandırmacılıkta bireyin öğrenmelerinde çevrenin rolüne dikkat çekilmiştir. Buna göre çocuk sosyal etkileşim ile öğrenir. Sosyal çevrenin ve bu çevredeki insanların öğrenmede etkisi çok büyüktür, kaliteli bir sosyal etkileşim ile çocuğun bilişsel gelişimi hızlandırılabilir, öğrenmeleri büyük oranda artırılabilir (Karaman, 2008). Sosyal iletişimin en önemli temeli olarak dili işaret eden Vygotsky (1934) insanın dünyayı algılamasında yani öğrenmesinde en önemli unsurun dil olduğunu ifade etmiş, dil ile düşüncenin kökleri üzerine derin bir araştırma yapmıştır. Ona göre, insan dünyayı kendisi şekillendirir ve bu şekillenme insanın sosyal çevresine göre olur. İnsan yapımı en önemli sosyal unsur olan dilin kullanımı onun öğrenmeleri üzerindeki en önemli faktördür. Dilin nasıl kullanıldığı temel olmakla birlikte, sosyal yaşantıların tamamı insanın öğrenmelerini şekillendirir. İnsanın nasıl bir ailede ve toplumda büyüdüğü onun aynasıdır. Aslında bu yaklaşımın yapılandırmacılık açısından en önemli katkısı bilginin, doğrunun ve gerçeğin toplumsal kabullerden ibaret olduğunu ifade etmesidir. Buna göre

mutlak bilgi toplumların kabulleriyle oluşmuştur. Sosyal yapılandırmacılığın temsilcisi Vygotsky'e ait üç teori şu şekildedir (Karaman, 2008; Sjoberg, 2007; Vygotsky, 1934):

- Anlamlandırma (Meaning Making): İçinde yaşadığı toplumun ve çevresindeki kişilerin, bireyin bilgiyi anlamlandırmasında büyük bir etkisi olduğunu ifade eder.
- Bilişsel Gelişim Araçları: Bu teoriye göre, sosyal çevre, kültür ve dil gibi belli öğeler bireyin bilişsel gelişiminde oldukça etkili faktörlerdir. Bu araçların şekil ve kalitesi bilişsel gelişimin hızında ve biçiminde etkilidir.
- Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky'e göre bireyin gelişimi sonsuzdur, her yaşta çözebileceği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa da çözemeyeceği problemler vardır.

Yurdakul (2004) Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin eğitsel çıkarımlarını şöyle özetlemiştir:

- Çocuklar çevrelerini gözlemleyerek ve dışsal diyalogları içselleştirerek daha iyi öğrenirler. Bu süreçte öğrenenler ve öğretmen bireye model olmalıdır.
- Öğretmen rehber, kolaylaştırıcı, yardımcıdır.
- Çocuklara yakın gelişim alanı içerisinde yetiştiğinden çevresiyle ilişkili, çok uzak veya soyut olmayan, mevcut bilgilerinin biraz üzerinde bilgilerle öğretim yapılmalıdır.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için öğretim dört aşamayla başlar. İlk aşamada öğretmenler beceriye dönük örnekler verir ve ne yaptıklarına niçin yaptıklarına dönük sözel açıklamalar getirir. İkinci aşamada öğrenenler öğretmen ne yaptıysa onu taklit ederler. Üçüncü aşamada, öğrenenler öğrenmeleri üzerinde bir hâkimiyet sağlayınca öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için kendi kendilerini idare etmeyi öğrenirler.
- Öğrenciler içsel kavramlarının daha doğru olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze bırakılmalıdır.
- Dil gelişimi ve düşünce gelişimi paraleldir. Çocuğun dil gelişimi sağlanmalıdır, dolayısıyla düşünce gelişimi de sağlanmış olacaktır.

Bu kuramda kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerce etkileşimle içselleştirilir. Bilgi dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir. İnsan gerçeklikle doğrudan temas edememekte, gerçeklik dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır (Aydın, 2007). Aydın'a (2007) göre bu kuramın temel varsayımları şöyledir:

- İnsanın bilişsel etkinlikleri şu temeller üzerinde yapılandırılır:
 - İnsan zihninin doğası
 - İnsanın biyolojik yapısı, kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimi
 - İnsanda ortaya çıkan psikolojik süreçler
 - İnsanda ortaya çıkan dinamik psikolojik süreçlerin deneysel yöntemlerle araştırılması
- Bilgi toplumsal-kültürel bir bağlamda inşa edilir.
- Dilsel sembol sistemleri, evrensel olarak çevreye uyum sürecinde insanlar tarafından geliştirilmiştir.
- Dil ve kültür bireylerin nesnel dünyasını anlamlandırmasını etkiler.
- Öğrenme toplumda dilsel bir bağlamda gelişir, sosyal etkileşimin bir ürünüdür.
- Öğrenmeler salt gelişim dönemine bağlı değildir, çoğu kez gelişimin önündedir; çünkü öğrenme gelişimi etkiler ve yönlendirir. Bu yüzden kişinin kendi başına öğrenebileceği şey başkasının yardımı ile öğrenebileceği şey arasındaki farkı görmek önemlidir.
- Bu kurama göre bilişsel gelişimin öğeleri;
 - Kültürün temel sembolleri ve kültürel gelişim üzerinde düşünme
 - Karmaşık fonksiyonlar bireylerin toplumsal etkileşimiyle başlar ve yavaş yavaş anlamlar elde edilir ve anlamlar içselleştirilir.
 - Çocuğun iletişim biçimi olarak ilk öğrendiği şey, konuşma ve diğer sembollerdir; çocuk yavaş yavaş düşüncenin yapısını ve düşünmesini yönetmeyi öğrenir.

1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık

Bu kuram Ernst Von Glasersfeld'in görüşleri ile oluşmuştur. Glasersfeld (1990) Radikal yapılandırmacılığın temelini, altıncı yüzyılda Xenophanes ile başlayan Şüphencilik akımına dayandığını ifade eder. Bu akıma göre bir kişi, dünyanın nasıl olduğunu

tanımlamada ne kadar başarılı olursa olsun “doğru” tanımı bilmesinin imkânı yoktur. Bu şüphecilerin iki bin beş yüz yıldır ifade ettikleri bir savdır. Buna göre düşüncelerimiz ve bilgilerimizin tamamı hissetme, davranma ve düşünmeyi içeren deneyimlerimizden gelmektedir. Durum böyleyse, bizim irademiz dışında var olduğu düşünülen dünya ile ilgili bilgilerimizin doğruluğunu test etme şansımız yoktur, bunu yapabilmemiz için bizim deneyimlememizle ilgisi olmayan bir dünyanın var olması gerekir (Glaserfeld, 1990). Dolayısıyla Radikal yapılandırmacılığa göre birey hayata dair her türlü çözümlenmeyi kendi öznel yaşantılarına göre yapar, bireyin bilgisi, kazanımları, anlamlandırmaları veya sentezleri öznedir ve sınırlıdır. Bu anlayışta tek bir doğru ya da gerçek yoktur, bakış açısı vardır. Geleneksel öğretim anlayışına göre birey önceden hazırlanmış olan bir dünyaya doğar ve eğitimin amacı bireyin bu dünyayı olduğu gibi anlaması ve keşfetmesidir. Oysa yapılandırmacılığa göre kendi dünyasını kendisi oluşturur, hayat bireyin yorumlarından ibarettir. Birey sınırlı deneyimleriyle elde ettiği hayatı kendi yaşantısının sınırları doğrultusunda bilebilir. Bu sınırlar sosyal etkileşimle genişleyebilse de sonuçta anlamlandırabileceği dünya kadar kişi bilebilir. Bu nedenle Radikal yapılandırmacılık bireyin bilgisinin sınırlılığını ve öznelliğini ortaya koyar (Senemoğlu, 2011).

Bu anlayış bilginin, bilmenin ve bilimin temeliyle ilgilenmektedir. İnsan dünyayı algılama biçimiyle kendisi var eder fikriyle ortaya çıkan bu görüş zamanla temel anlayışında sorgulamalara maruz kalmıştır. Bu kuramın destekleyicileri arasında kuramın temel anlayışı konusunda farklılıklar olmuştur. Örneğin Gergen and Gergen (2004) bireyin yorumlarının dünyayı şekillendirmediğini, böylece insanın deneyimlerinin ötesinde gerçek bir dünya var olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında toplumsal yapılandırmacılar da radikal anlayışın bazı öğretilerine karşı çıkarlar. Radikal yapılandırmacılara göre, bireyler kendi yaşantılarından anlam çıkardıklarından her bireyin hayata dair yorumları, bilgileri, gerçekleri, doğruları farklıdır. Ancak ne kadar farklı olsa da ortak toplumda belli başlı bazı değerlerin herkes için ortak olması gerekir. Yani önemli olan farklı algılanan bilgilerin toplumun çizdiği belli sınırlar çerçevesinde toplumca kabul edilebilir olmasıdır. Dolayısıyla kimi araştırmacılar Radikal yapılandırmacılığı bilgiyi yapılandırma işlevini sadece bireye yüklemesinden dolayı eleştirirler. Bilgiyi toplum yapılandırır diyerek toplumsal yapılandırmacılık gibi bir türün de var olduğunu ifade ederler. Bunun yanında bilişsel yapılandırmacılar ise ne

radikal ne de toplumsal yapılandırmacılığın öğretileriyle çoğunlukla hemfikir değildirlirler (Açıkgöz, 2004).

Bu üç anlayış yapılandırmacılığın temel üç farklı yönünü oluşturmuştur. Bilişsel yapılandırmacılık bireyin bilgilerini kendi bilişsel süreçleriyle oluşturduğunu, Sosyal yapılandırmacılık bu süreçlerin üzerinde sosyal çevrenin büyük bir etkisinin olduğunu, Radikal yapılandırmacılık ise bireyin sadece bilgileri değil bilimi ve hatta tüm dünyayı kendi algıları doğrultusunda var ettiğini savunarak bu kurama farklı yönler katmışlardır (Sjoberg, 2007).

Bu kurama göre ontolojik gerçeklik bilinemez. Bilgi görünüşe ait öznel bir duyumdur, çevreye uyumda işlevseldir. Bireylerin inşa ettikleri, görünüşe ilişkin farklı inançlar karşılaştırılmaz, yani hangisinin daha doğru olduğu saptanamaz. Bu kuramın temel varsayımları şöyle özetlenebilir (Aydın, 2007):

- Nesnel gerçeklik bilinemez.
- Bilgi bireysel bilişsel yapılarca inşa edilir.
- Bilgi belli bir perspektifin ürünüdür ve görecelidir.
- Her bireyin nesnel dünyasına ilişkin inancı biriciktir ve diğerleriyle karşılaştırılmaz.
- Bu kurama göre bilişsel gelişimin öğeleri; bireysel-bilişsel yapılar, bireylerin öznel duyumu ve öznel duyum ya da inançların pratik ve yararlı değeridir.

1.3. Yapılandırmacılıkta Öğretmenin Rolü

Birçok eğitimciye göre, yapılandırmacı bir öğretmen olmak köklü bir paradigma değişikliğine gitmeyi gerektirir. Bildiğimiz her şeyi, alışkın olduklarımızı bir kenara atmak, yeni doğruları benimsemek demektir (Brooks and Brooks, 1993).

Bu anlayışta öğretmenin rolü tamamen farklıdır, öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı kelimeleri ile tanımlanmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu bireyde olduğundan, öğretmen öğrencinin neye, nasıl, ne zaman, ne kadar çalışacağına kendisinin karar vermesine yardımcı olur. Kendi öğrenmelerinden örnek verebilir, ancak öğrenci öğretmenin öğrenme şeklini aynen uygulamak durumunda değildir. Öğretmen kuzey yıldızı gibidir, nereye gideceğini söylemez ama yolunu bulmasına yardımcı olur. Bu

kuramda öğretmenin rolü genelde yanlış anlaşılmaktadır. Genellikle öğretmenin öğreten rolünün tamamen ortadan kalkacağı ve öğrencilerin iyi olanı yapma ya da yapmama konusunda ve kendi isteklerine göre hareket etmede tamamen özgür bırakılacakları düşünülmektedir (Brooks and Brooks, 1993). Oysa, eğitimcinin çocuğa yararlı problemleri ortaya koymaya elverişli ilk ortamları oluşturmada, durumları yaratmada ve daha sonra karşı örnekleri düzenlemede düşünmeye ve çok ivedi çözümleri denetlemeye yönelten bir animatör olarak kalmasının kaçınılmazlığı doğaldır (Dewey, 1899; Brooks and Brooks, 1993; Şaşan; 2002).

Daha önceki eğitim anlayışında öğretmen klasik eserleri inceler çoğunlukla ezberler ve ezberletirdi. Oysa yapılandırmacılıkta öğretmen, kutsal kitap gibi kitapları ezberletmeden ziyade, daha önceki eserlerin sentezlerinden faydalanarak kişinin kendi sentezlerini oluşturabilmesine yardımcı olmalıdır. Öğretmen beklenen yalnızca bilgiyi aynen tekrar etmek ve ezberletmek değil araştırmayı ve çabayı teşvik etmektir (Piaget, 1969).

Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin bilgilerini kendi geçmiş yaşantılarına göre oluşturduğunu ifade ettiğinden öğrenme ürünleri bireye özgüdür. Dolayısıyla öğretmen kendi bilgilerini karşı tarafa aktaramaz, sadece öğrencinin kendi deneyimlerini elde etmesine ve onları yorumlama gücüne sahip olmasına yardımcı olabilir. Öğrenci öğretmenin anlattıklarını hiçbir zaman aynen almaz, bilgileri dönüştürür, değiştirir, kendine mal eder ve sonunda kendi yapılarını oluşturur. Öğretmen öğrenciyi dinlemeli, zihninden geçenleri anlamaya çalışmalı, öğrencinin yorum yapmasına olanak sağlayacak öğrenme etkinlikleri sunmalı, öğrencinin fikirlerine değer vermelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi öğreten, sunan, ezberleten, aktaran ya da veren değildir; öğretmen öğrencinin bilgilerini oluşturmasına yardım edendir (Açıkgöz, 2004; Şaşan, 2002).

Öğretmen bu kuramda teşvik edici, kolaylaştırıcı ve rehber rolündedir, bilginin saf kaynağı değildir. Bilgiyi aktarmaz, keşfettirir; ezberletmez yorumlattırır; doğrudan vermez buldurur (Dewey, Peirce, James; Akt. Çelik, 2008). Öğrenciye farklı bakış açılarını, hayat anlayışlarını gösterir, tek bir doğru dayatmaz. Öğrencinin öğrenmelerine doğrudan müdahale etmez. Öğrencinin öğrenme hızına, neyi nasıl ve ne kadar öğreneceğine müdahale etmez. Peki, öğretmen ne yapar? Öğrenciye var olan bilgileri,

çözümlemeleri, görüşleri ve kazanımları gösterir, onun kendine has çözümler oluşturmasını teşvik eder. Öğrenciye bilginin tek bir kaynağı olmadığını, çeşitli bilgi kaynaklarında doğruların değişebileceğini öğretir, kendisinin de tamamen doğru bir kaynak olamayacağını ifade eder (Dewey, 1949). Onun temel görevi öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağı konusunda onu yönlendirmektir. Öğretmen öğrenci ile birlikte öğrenen kişidir (Demirel, 2010; Şaşan, 2002).

Brooks and Brooks (1993) yapılandırmacılıkta öğretmenin rolünü şu şekilde özetlemiştir:

- Öğrenciyi bilgi odaklı programlardan kurtarır ve onlara geniş fikirlere odaklanma şansı verir.
- İlginç bulduğu şeylerin peşinden gitmesi, bağlantılar kurması, fikirlerini yeniden düzenlemesi ve benzersiz sonuçlara ulaşması için öğrenenin elini güçlü tutar, önünü açar.
- Dünyanın, karmaşık bağlantıları içinde barındıran karışık bir yer olduğu ve gerçeğin genelde yorumlardan ibaret olduğu düşüncesini öğrencileriyle paylaşır.
- Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirmenin zor bir iş olduğunu kabul ederler.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin rolü şöyle özetlenebilir: (Açıkgöz, 2004; Özden, 2011; Aydın, 2007) Öğretmen;

- Kendisine ait yapıları öğrencinin aynen öğrenmesini beklemez.
- Öğrencinin kendi yapılarını oluşturmasına yardımcı olur.
- Her öğrenciye hitap edebilmek için bilgiyi sunma ve oluşturma biçimlerini çeşitlendirir.
- Planları esnek ve seçenekli olarak hazırlar.
- Alınacak kararlarda öğrenciye de söz hakkı verir.
- Gerçek durumlara, nesnelere ders sırasında çokça yer verir.
- Öğrenciye deneyim elde edebileceği gerçek durumlar sunar.
- Öğrencileri tek bir sınavın sonucuna göre değil, süreç içinde değerlendirir.
- Performans, ürün dosyası gibi öğrenme sürecinin gözlemlenebildiği değerlendirme yöntemlerine öncelik verir.
- Yalnızca yeni öğrenilenler değil ön öğrenmelere de önem verir.

- Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yönlendirir.
- Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğini değiştirmesine izin verir.
- Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin verir.
- Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunar.
- Alternatif görüşler sunmak bu sayede farklılıkları görmelerini sağlar.
- Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlar.
- Kılavuzdur, rehberdir, kolaylaştırıcıdır, teşvik edicidir, cesaretlendiricidir, bilgi verici değildir, öğrenmeyi öğretendir.
- Öğrencileri kendi olmaya, özerk olmaya teşvik eder.
- Öğrenciyi kendisine mahkûm olmaktan, kitaba bağımlı olmaktan ve okulla öğrenmesini sınırlandırmaktan kurtarır. Öğrencinin öğrenmeyi her yaşta, her zamanda ve her yerde olanaklı hale getirebilme anlayışı kazanmasını sağlar.
- Öğrenciyi araştırmaya, deney ve gözlem yapmaya teşvik eder, onu cesaretlendirir.
- Öğrenciyi seçimler yapmaya yönlendirir.
- Öğretmen deneyimin ve ön bilgilerin önemini farkındadır.
- Öğrenmeleri olumsuz etkileyebilecek faktörleri ortadan kaldırır.
- Meraklı olmaya özendirir.
- Yaratıcılık, eleştirelilik ve analitik düşünceyi merkeze alır.
- Yaparak yaşayarak öğrenmeyi merkeze alır.
- Açık uçlu sorulara öncelik verir.

1.4. Yapılandırmacılıkta Öğrenenin Rolü

Bu kurama göre bireyler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Her bireyin öğrenme şekli bir diğerinden farklı olacağından, bireylerin kendi öğrenme şekillerini keşfetmeleri beklenir. Yani bu kuramda öğrenen kendi öğrenmelerinin farkındadır (Bakır, 2011). Üstbiliş yetenekleri gelişmiştir. Hangi konuya nasıl çalıştığında iyi öğrendiğini, hangi saatlerde ne kadar çalışması gerektiğini bilir. Kendi hayat anlayışını, bakış açılarını fikirlerini oluşturur ve bunları hangi kaynaklardan edindiğinde daha doğru olacağına

kendisi karar verir. Her fikri ve anlayışı karşılaştırır, değerlendirir bunlardan kendi özümsemelerini çıkartır (Piaget, 1928). Öğrenen bilgiyi aynen kitaptan okuduğu cümlelerle ifade etme yoluna gitmez. Bilgiyi anladığı şekliyle uygulamaya ve bunu kendi cümleleriyle ifade etme eğilimindedir. Birey öğrenmenin sorumluluğunu bizzat üstlenir, araştırır, sorgular. Öğrenmenin her aşamasında yer alır ve aktiftir (Dewey, 1899; Dewey 1938). Öğrenme bireyin kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumu ve deneyimlerinin bir araya gelmesi ile oluşur (Demirel, 2010). Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı, etken bir roledir. Bunun yanında kendi kararlarını alır, neyi ne kadar, nasıl, ne için öğreneceğine karar verir. Öğrenmenin kontrolünü ve sorumluluğunu üstlenir. Kendi öğrenmelerinin yöneticisi konumundadır (Şaşan, 2002).

1.5. Yapılandırmacı Eğitim

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim-öğretime ilişkin nasıl bir işleyiş olduğunun görülmesinin bu yaklaşımın geleneksel eğitim anlayışından farklılıklarını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.5.1. Hedef

Bu kuramda amaçlar/ hedefler öğrenenler tarafından belirlenir. Yani programların başında öğrenme ürünleri kesin olarak belirlenmez. Bireye dış dünyada var olan bir takım gerçeklikleri ve bilimsel verileri aktarma amacı güden diğer yaklaşımlardan ziyade bu yaklaşım bireyin kendi gerçekliklerini ve kendi doğrularını oluşturmasına yardım eder. İnsanın hâlihazırda var olan dünyayı keşfetmeye geldiğini, öyleyse bilgilerin hep var olduğunu insanın ise onları ortaya çıkardığını savunan anlayıştan ziyade bireyin o topluma kattığı kendisine özgü değerler önem kazanır. Dolayısıyla amaçlar ya da hedeflerin eğitim-öğretim programlarında öğrenme etkinliklerinden önce belirlenmesi anlayışı bu yaklaşımla ortadan kalkmıştır. Bireyin öğrenme ürünlerinin ne olduğu ancak birey onu öğrendikten sonra bilinebilir ve bu öğrenme ürünleri sadece öğrenene özgüdür, başkalarında ortaya çıkması gerekmez (Tabanlı, 2008; Şaşan, 2012). Böylece bu yaklaşımda hedefler, ya da öğrenme ürünleri belirlenemez.

1.5.2. İçerik

Bu anlayışta bireylerin ne öğreneceğine programlar karar veremez, çünkü bireylerin öğrenmeleri kendi çalışmalarının ürünüdür. Her bireyin öğrendikleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla içeriğin, yani nelerin öğrenileceğinin belirlenmesi mümkün değildir. Bireyler ancak ortak ilgileri doğrultusunda ortak bir konu belirleyebilirler. Bu anlayışta sadece merkez kavramlar belirlenir, yani öğrenmeye yön verecek bir çıkış noktası belirlenir. Bunun ötesinde bu kavramlar etrafında bireyler kendi öğrenmelerini oluşturur, yani içeriği öğrenenler belirler. Öğretmen ise öğrencinin ne öğreneceğine, nasıl öğreneceğine, hangi stratejileri izleyeceğine karar vermesine destek olur. Onun öğrenmelerine yön vermez ama onun izlemek istediği yolu onun için kolaylaştırır. Bu anlayışa göre öğretme değil öğrenme önemlidir. Dolayısıyla, öğretme bireylerin dışında gerçekleşeceğinden nelerin öğrenileceği önceden planlanıp ona göre içerikler hazırlanabilir. Ama öğrenmenin önemli olduğu yerde bireyler için sadece öğrenme için uygun ortamların sağlanması önem taşımaktadır. Uygun ortamlarda bireyler kendi kendine öğrenecektir (Tabanlı, 2008; Şaşan, 2002).

1.5.3. Eğitim-Öğretim Durumları

Duffy ve Bednar'a göre yapılandırmacı yaklaşımda eğitim süreci öğrencilerin iletişim kurabilecekleri, zengin bağlamlarla, çoklu bakış açılarıyla karşılaşabilecekleri şekilde işlemelidir. Öğrencilerin gerçek dünya ile iç içe olması sağlanmalı, problem çözme, yansıtıcı düşünme gibi etkinliklere ağırlık verilmelidir (Tabanlı, 2008).

Yurdakul'a (2004) göre yapılandırmacı yaklaşımda sürecin sahip olması gereken özellikler şöyledir:

- Tüm öğrenmeler büyük başlıklar halinde, geniş kapsamlı tanımlanmalıdır.
- Öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını oluşturabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenme ürünleri, yöntemleri bireylere bırakılmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Yeni bilgileri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
- Bireylerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları için öğrenme yaşantıları hazırlanmalıdır.

- Öğrenenin düşüncelerinin desteklendiği, onun kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır.

Bu kuramda süreç bireylerin kendi yöntem, strateji ve tekniklerini belirlemesi yani öğrenmeyi öğrenmesi amacını taşır. Her birey nasıl öğreneceğini, kendini en iyi nasıl geliştirebileceğini bulur. Birey kendi kendini keşfeder. Süreç boyunca öğretmen öğrencilere farklı öğrenme materyalleri sunmalı, bir konu üzerinde tercihlerine göre öğrenme materyallerini seçme şansı vermelidir. Süreç boyutunda öğrenen öğrenme yöntemlerini, stratejilerini ve tekniklerini belirler, materyalleri seçer. Dolayısıyla öğretim programlarında hâlihazırda hangi yöntemlerin, tekniklerin veya materyallerin kullanılacağı belirtilmez. Sadece öneri niteliğinde belli derslerin hangi araçlarla daha kolay işlenebileceği gibi önceden test edilmiş programlamalar belirtilebilir (Tabanlı, 2008).

1.5.4. Değerlendirme

Yapılandırmacılıkta hedeflerin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar programın her aşaması bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre yapılır (Dewey, 1949; 1909). Bu kuramda bireysel değerlendirme yöntemleri kullanılır. Bireyleri birbirleriyle yarıştıran sözlü, yazılı, test gibi sınav türlerinden ziyade portfolyo değerlendirme, proje, performans ödevi, akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi yöntemler kullanılır (Aydın, 2007; Şaşan, 2002).

Öğrenci mademki öğrenmesinden kendisi sorumludur, o halde öğrenmelerinin yeterliliğine de kendisi karar verir ve öğrenmenin her aşamasında yer alır (Dewey, Peirce, James; Akt. Çelik, 2008). Bu açıdan öz değerlendirme, sorumluluğu üstlenmiş bireyin en doğal değerlendirme yöntemidir. Üstbilmiş yetisi geliştirmiş bir birey öz değerlendirme yapar (Brown, 2007). Aynı şekilde akran değerlendirme de bu sistemin doğal bir parçasıdır.

Bu anlayışta her bireyin sentezleri ve anlayışı farklı olacağından, bütün bireyler aynı ölçütlerle değerlendirilemez. Bu nedenle performans ve portfolyo ve proje ödevleri gibi bireysel ürünlere bakıldığı ve kişilerin kendi içinde değerlendirildiği yöntemler bu kuramın en tabii yöntemleridir (Başbay ve Odabaş, 2010). Bu yöntemlerde bireyin kişisel gelişimine bakılarak not verilir. Birey süreç içerisinde kendisi ile yarış

halindedir. Bireyin getireceği bir dosya diğerlerinden çok daha az sentezler içeriyor olabilir, ancak her ürün değerlidir ve kendi içinde değerlendirilmelidir (Dewey, 1913; Dewey,1916; Utku, Doğan ve Karakaya, 2008). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme programlarında değerlendirme yöntemleri belirtilemez. Çünkü her bireyin değerlendirilme şekli farklı olabilir. Bunun dışında bütün bireyler için ortak değerlendirme ölçütleri gerektiren, klasik ve test sınavları da çoğunlukla kullanılmaz. Her bireyin öğrendikleri birbirinden farklı ise ölçütleri ve düzeyleri de farklı olacaktır (Tabanlı, 2008).

Özden'e (2011) göre yapılandırmacılıkta ölçme ve değerlendirmenin özellikleri şöyledir:

- Sonuçlardan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- Grup çalışmaları değerlendirilir.
- Öğretmen ve öğrenci ölçme-değerlendirme ölçütlerini birlikte belirlerler.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koyduğu her türlü ürün (proje, ödev, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Diğer Kavramlarla İlişkilendirilmesi

20. yy bilim mantığındaki değişim bilim insanlarının temel dünya görüşünde de değişimler oluşturmuş, bundan sonra ortaya konulan araştırmalar bu anlayışın bir şekilde devamı şeklinde gelişmiştir. Eğitim Bilimlerinde ise yapılandırmacılık eğitim-öğretim anlayışını tamamıyla değiştirmiş, buna bağlı olarak sonradan yapılan araştırmalar yapılandırmacılık ile birlikte gelişmiştir (Fer, 2011; Brooks and Brooks, 1993). Dolayısıyla bu kuram daha sonra yapılmış birçok araştırmanın da destekleyicisi ve dayanağı haline gelmiştir.

Bu kuramın Jean Piaget, John Dewey, Bruner, Glasersfeld ve Vygotsky gibi birden çok fikir babası vardır ve kartopu gibi büyüyen bir kuramdır. Dolayısıyla, bu kuramda

birçok araştırma bir araya getirilmiş; zamanla yapılandırmacılık bir çatı terim haline gelmiştir. Bu anlayış doğrultusunda birden çok araştırma eş zamanlı olarak bu kavrama yenilikler getirmiştir. Modern eğitim anlayışımızda yapılandırmacılık çatı terim haline geldiğinden birçok kavram da onun bir ögesi ve açıklayıcısı haline gelmiştir. Dolayısıyla bir dizi kavramdan burada yapılandırmacı öğrenmenin bir ögesi ve açıklayıcısı olarak bahsedilmelidir. (Piaget, 1928; Sönmez, 2007; Başbay ve Odabaş 2010; Utku, Doğan ve Karakaya 2008; Dewey 1899; Dewey 1909; Richards and Rodgers, 2003; Brooks and Brooks, 1993; Schunk 2009; Senemoğlu 2011; Dewey, 1913; Yeşilyaprak, 2008; Brown, 2007; Çelikten, 2008; Demirel, 2010; Yurdakul, 2004; Şaşan, 2012).

- Öğrenmenin Sorumluluğu (Learner responsibility)
- Aktiflik ilkesi (Activeness Principle)
- Kendi kendine öğrenme (self-learning) = Öğrenenin bağımsızlığı (Learner Autonomy) = Bağımsız Öğrenme (Independent Learning)
- Öz Değerlendirme (Self Evaluation)
- Akran Değerlendirme (Peer Evaluation)
- Portfolyo Değerlendirme (Portfolio Evaluation)
- Performans Değerlendirme (Performance Evaluation)
- Kolaylaştırıcı Olma (Facilitator Role)
- Öğrenmeyi öğrenme (Learning to Learn)
- Yaşam boyu öğrenme (Life Long Learning)
- Öz Düzenleme (Self-directive/ regulative learning)
- Üstbilis (Metacognition) Kavramı
- İçselleştirme (Proceduralization / Internalization) Kavramı
- Anlamlı Öğrenme (Meaningful Learning)
- Özümseme (Internalization) Kavramı
- Örgütlenme (Organization) Kavramı
- Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Learning)
- Süreç Değerlendirme (Formative Assesment)
- Aktif Öğrenme Kuramı (Active Learning Theory)
- Yapararak Yaşayarak Öğrenme (learning by doing)
- Buluş Yoluyla Öğrenme (Discovery Learning/ Intuitive Learning)

- Okulun hayatın kendisi olması (School is the life itself.)
- Sınıf Dışı Öğrenme (Outdoor Learning)
- İşbirlikli öğrenme (Cooperative Learning)
- Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning)
- Gerçek materyal kullanımı ve gerçeğe yakın yaşantılar sunma (Authenticity)
- Öğrenen/Öğrenci merkezlilik (Learner-centered)
- Bütüncül Değerlendirme (Whole Learning)
- İşlevsel-Kavramsal Öğrenme (Functional-Notional Learning)
- Görev Temelli Öğrenme (Task-Based Learning)
- Bütüncül Değerlendirme (Whole Person Evaluation)

Bu kavramlar yapılandırmacılığın içerisinde anlamca bir bütün olarak yer almaktadır. Birini açıklamak için bir diğer kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu örüntüde aynı kavramlar birden çok kez tekrar edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilgiyi kendisinin oluşturduğunu ifade ederken aslında *öğrenmenin sorumluluğunun* (learner responsibility) da bireyin kendisinde olduğunu dile getirmiştir. Bu durumda öğrenen öğrenme-öğretme etkinliklerinin her aşamasında yer almalı, programların hedef, içerik, öğrenme- öğretim durumları ve değerlendirme aşamalarında yer almalıdır. Bu aslında bireyin program hazırlamasıyla ilgili değildir. Daha ziyade bireyin derslerde *aktif* olması, *kendi kendine öğrenmesi* ile ilgilidir (self-learning). Öğrenci kendi hedeflerini koyabilen, niçin öğrendiğini bilen bir birey olmalıdır. Bu yeni eğitim programlarının en temel hedefidir. Aynı zamanda öğrenci ne öğrenmek istediğine de karar vermelidir, içeriğe de kendi kendine öğrenen karar vermektedir. Nasıl, hangi yöntemler hangi araçları kullanarak öğreneceği konusunda da yine kendisi söz sahibidir. Yani hedef, içerik, öğrenme-öğretim durumları birey tarafından belirlenir. Bu anlayışta değerlendirmeyi de birey kendi öğrenmesi üzerinden yapar. Mademki neyi nasıl öğreneceğine ve sonunda nasıl bir ürün beklediğine birey kendisi karar verir o halde öğrenmelerinin yeterliliğine de yine birey karar verir. Değerlendirmeyi öğretmenin yaptığı geleneksel sistemde öğretmenin öğrenme ürünü olarak beklentileri önemliydi. Bu kuramda ise her öğrenme ürünü değerlidir ve öğretmen bir öğrencinin öğrenmesini diğeriyle kıyaslayarak birine diğeriinden daha çok not verme yoluna gitmemelidir. Her öğrenme kendi içinde değerlendirilmelidir.

Dolayısıyla bu anlayışla değerlendirme yöntemleri de değişmiştir. Yazılı ve sözlü sınavlardan ziyade *öz* (self evaluation) ya da *akran* (peer evaluation) değerlendirmesi gibi farklı yollar tercih edilmektedir. Yani birey kendi kendini değerlendirmektedir. Bunun dışında her ürün değerli olduğundan, bireysellik ön plana çıkmış *portfolyo* (portfolio) ve *performans değerlendirme* (performance evaluation) yöntemleri de bu yaklaşım ile birlikte yer almaya başlamıştır. Öğretmenin görevi ise öğrenene kendi öğrenmesini düzenlemede yardımcı olmak ona gerekli araçları tedarik etmek, farklı durumlar, yöntemler ve araçlar sunarak bunların içerisinde seçme şansı tanımaktır. Bu durumda öğretmenin rolü *kolaylaştırıcılıktır* (facilitator). Geleneksel yaklaşımlarda hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme dersin öğretmeni hatta çoğunlukla MEB'in kendisi tarafından belirlenirdi. Yapılandırmacı yaklaşımda ise artık programlama anlayışı kalkmıştır. Ne kadar çok öge önceden, başka merciler tarafından planlanmaz, öğrencinin kendisi tarafından belirlenirse o kadar bu kurama uygun olmaktadır (Özden, 2008; Yurdakul, 2011 ; Dewey, 1899; Aydın, 2007).

Yapılandırmacılıkta tek bir doğru değil, çoklu gerçeklikler; yöntem değil bakış açısı vardır. Buna göre tek yöntemle tek sonuca götüren standart sınav tekniklerinin dışında gelişim dosyaları, kavram haritaları, öğrenci çalışmaları, projeler, öğrencilerle gözlem ve görüşme yapma, akran değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri öğretimde kullanılmalıdır (Demirel, 2010). Bunlar farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından ortaya atılsa da yapılandırmacılığa özgü yöntemler olarak bu çatı altına girmiştir (Başbay ve Odabaş, 2010). Her birey bilgiyi kendisi üretirse, bu durumda her bireyin kazanımları ve bilgileri kendisiyle değerlendirilmelidir. Ortak ölçütlerle bireyleri yargılamak, bazı bireylerde öne çıkmış kazanımları desteklerken diğerlerinin kendine özgü sentezlerini ve ürettikleri bilgileri yok sayar. Bu nedenle bireyleri ortak sınavlara tabi tutmak yerine, her bireyi kendine özgü bir biçimde değerlendirmek gerekmektedir (Bakır, 2011; Piaget, 1928; Başbay ve Odabaş, 2010; Brooks and Brooks, 1993).

Bu kuramda bireyin kendi kendine öğrenmesi yani *öğrenmeyi öğrenmesi* temel hedeftir. Bu onu öğretmenden, okuldan *bağımsız* (independent) hale getirmektedir. O halde öğrenci öğrenmek için okula, öğretmene ihtiyaç duymayacak, öğrenme için belli bir yaşta olmak gerekmeyecektir. Dolayısıyla *yaşam boyu* (life-long learning) her zaman ve her yerde öğrenecektir. Aynı zamanda öğrenen ne zaman, nerede, nasıl, niçin, ne şekilde

öğreneceğine karar verebiliyorsa *öz düzenleme* (self-directive/regulated learning) yapmış olacak, *üstbilis* (metacognition) becerilerine sahip olacaktır (Arslan, 2009; Yurdakul ve Demirel, 2011 b; Bruner, 2001; Dewey, 1938; Başbay ve Odabaş, 2010).

Yapılandırmacı anlayışa göre her bireyin öğrenme şekli farklıdır ve öğrenmenin sorumluluğu bireyin kendisine aittir. Öğrenen nasıl öğrendiğini yine en iyi kendisi bilir. Her birey kendi öğrenmesini kontrol etmeli, nasıl çalışacağına, ne zaman, ne kadar çalışacağına, ne öğreneceğine, çalışırken görsel mi yoksa işitsel malzemelere mi ağırlık vereceğine, not tutma, çalışma stratejilerine vs. kendisi karar verir ve öğrenen nasıl öğrendiğini en iyi kendi kendini araştırarak bilir. Bu da öğrenende üstbilis (metabilis/metacognition) oluşmasını gerektirir (Brooks and Brooks, 1993; Başbay ve Odabaş, 2010). Üstbilis, bireyin kendi bilis sisteminin, nasıl öğrendiğinin farkında olması; kendi öğrenmelerini kontrol etme becerisine sahip olması durumunu ifade eder. Bu kavram öğrenmelerimizi ne derecede doğru yönetebildiğimiz ile ilgili bir kavramdır. Üstbilis becerisi yüksek olan bireyler nasıl daha etkili öğrenebileceklerini bilirler ve bunu düzenleyebilirler (Başbay ve Odabaş, 2010). Üstbilis kavramı aynı zamanda ‘‘öz düzenleme’’ kavramıyla aynı anlamda da kullanılmaktadır (Schunk, 2009; Yurdakul, 2011).

Bireyin bilgiyi kodlama şekli konusunda bilgiler veren Anlamalı Öğrenme kuramı da yapılandırmacı yaklaşımın bir yönden ifadesidir. Birey bilgiyi sadece pasif olarak alan değil onu yapılandıran, üreten ya da *içselleştirendir* (proceduralization veya internalization) (Richards and Rodgers, 2003). *Anlamalı Öğrenme* olarak Ausubel tarafından ortaya atılan kuramda ise bu kavram *özümseme* ve *örgütleme* olarak ifade edilmiştir. Bu kuramda da bilgiyi bireyin bağlantılar kurarak, yeni ve kişiye özgü sentezler oluşturarak özümsemediği ifade edilmektedir. Anlamalı öğrenme kuramı ezbercilikten ziyade anlamalı öğrenmeyi destekler, bireyin kavram haritaları ve şemalar kullandığında bilgiyi daha kolay özümseyeceğini ifade eder. Öğrenenin beyinde öğeleri birbirine bağlayarak ve örgütleyerek öğrenmesinin, bilgiyi örgütlemesini ve özümsemesini kolaylaştıracağını öne sürer. Çünkü birey bilgiyi kendine özgü şemalar oluşturarak, kendine özgü bağlantılarla örgütleyecektir, bu da bilgiyi yapılandırması ile eş anlamlıdır. Anlamalı öğrenme öğeler arasındaki ilişkileri anlamlandırarak öğrenmek demektir. Dolayısıyla ezbercilikten ziyade bireyin kendi kavram haritalarını oluşturması

ve kendi bağlantılarını kurması yapılandırmacılık ile doğrudan ilişkilidir (Yeşilyaprak, 2008; Yurdakul, 2011).

Bilgi bireyin kendisine özgündür. Dolayısıyla bilgi ve edinimler bireyden bireye değişmektedir. O halde hedeflerin de her birey için aynı olması beklenemez. Her birey kendi hızına ve anlayışına göre kendini yetiştirmelidir. Her bireyin kendi hızında, kendi yöntemleriyle ve kendi değerlerini oluşturarak öğrenmesine olanak tanınması ve her bireyin kendine özgü ölçütlerle değerlendirilmesi *bireyselleştirilmiş öğretim* (individualized learning) kavramının genişleyip yapılandırmacı yaklaşıma özgü hale gelmesine sebep olmuştur (Yurdakul, 2004). Bu kavram aslında yeni bir terim olmayıp Davranışçı bir bilim adamı olan Skinner'a aittir. Ancak onun kuramının kapsamı dardır. Skinner'ın bilgisayar programları aracılığıyla öne sürmüştüğü, sadece öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanınması dolayısıyla bu ismi almıştır. Ayrıca her bireyin geçmiş yaşantıları, yetenekleri, motivasyonu ve fiziksel, bilişsel, çevresel, kalıtsal ve psikolojik özellikleri ve edinimleri okula başlarken de farklıdır, dolayısıyla bütün bireylerin aynı yaşantılar sağlandığında aynı yerde olmaları beklenemez. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretimin bireyselleştirilmesi kavramı birçok şekilde uygulanmaktadır. Farklı yöntemler ve görsel-işitsel farklı araçların kullanımı, farklı çeşitte değerlendirmelerin olması, bireylerin bireysel farklılıklarının öğretimde bir engel olarak görülmemesi gibi birçok şekilde öğretim bireyselleştirilmektedir (Yurdakul, Yapılandırmacılık, 2011 a; Açıköz, 2004; Brooks and Brooks, 1993).

Yapılandırmacı yaklaşım bütün bireylerin aynı hedefler doğrultusunda ve aynı ölçütlerle değerlendirilmesine karşı çıkar. Gelişim düzeyi her bireyde farklıdır, her birey aynı düzeyde olmasa da alt düzey öğrenmeleri olan bireyin zaman içindeki gelişme miktarı diğerine göre daha fazla olabilir. Örneğin; A öğrencisi ara sınavdan 50, yılsonu sınavından 80 almış olsun. B öğrencisi de ara sınavdan 70 yılsonu sınavdan 90 almış olsun. Bu durumda B daha başarılı olarak ifade edilecektir. Oysa gelişme miktarlarına bakıldığında $(80-50=30)$ A 30 puan düzeyinde, B $(90-70=20)$ düzeyinde ilerleme göstermiştir. Bu durumda A büyük başarıya, B de yüksek başarıya sahiptir. İkisinin de başarı düzeyi bu ifadelerle verildiğinde ikisi de başarılıdır, oysa karşılaştırıldıklarında sadece B başarılı görünecektir. Bu durumda bireylerin birbirleriyle kıyaslanarak başarılarının belirlenmesi ve her bireyin ortak sınavlarla yani aynı ölçütlerle değerlendirilmesi doğru olmayacaktır. Bu nedenle öğretimin bireyselleştirilmesi

kavramı yapılandırmacılığın içinde barındırdığı öğretilerin paralel bir ifadesidir (Dewey, 1899). Aynı zamanda bu örnekte olduğu gibi bu öğrencilerin sonuç puanlarına bakılarak değerlendirildiğinde A daha başarısız olacaktır. Yani yapılandırmacılığa göre sonuç değerlendirme değil *süreç değerlendirme* yapılmalıdır. Bütün bunlar geçmiş eğitim anlayışından oldukça farklı yaklaşımlardır (Çelik, 2008; Yurdakul, 2011 ; Şentürk, 2009).

Öğrenenin aktifliği ilkesi de yapılandırmacılığın içerisine girmiştir. *Aktif öğrenme*, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, kendi yaşamlarını şekillendirebilmesi yani öz düzenleme yapabilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Sönmez (2007) ise, aktif öğrenmeyi öğrenme-öğretme sürecinin bazı düzenlemelerinden, uygulamalarından, geliştirilmesinden öğrencinin sorumlu olduğu bir yaklaşım şeklinde betimlemiştir. Yapılandırmacılıkta bilgiyi birey oluşturur ve bilgiyi bireyin oluşturması demek öğrenmenin sorumluluğunun bireyde olması demektir. Bu bireyin öğrenmede aktif olmasını gerektirir. Aynı zamanda, hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme aşamalarının *öğrenen merkezli* olması ve öğrenenin hem öğrenme hem de öğretme sürecine aktif olarak katılması anlamına gelir. Bu yaklaşımda öğrenciler eğitim-öğretim sürecine bizzat dâhil olur, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenir (Açıkgöz, 2004; Yurdakul, 2011).

Aktif öğrenme aynı zamanda bireyin sınıf içerisinde deneyimlerle, kendi kendine bularak öğrenmesini içerir. Yani bilginin hazır olarak verilmesinden ziyade öğrenenin onu kendisinin *yaparak-yaşayarak öğrenmesini* ifade eder. Aktif öğrenme kavramları, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam-boyu öğrenme kavramlarını da beraberinde getirmektedir (Açıkgöz, 2004). Çünkü öğrenciden beklenen kendi öğrenmelerini yönlendirmesi, karar verme sürecine katılması, okula bağımlı olmadan çalışabilmesi ve okul bittikten sonra da öğrenimine devam etmesidir (Başbay ve Odabaş, 2010; Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacılığa göre hiçbir kurum, birey ya da mercii saf gerçeğin kaynağı ya da aktarıcısı kabul edilemez. Öğrenci kendi kendine hayatı anlamlandırır ve öğrenir. Bireyin bilgisi kendine özgü olacak ise başkalarının ona bilgiyi hazır olarak vermesi değil bireyin bilgiyi bulması söz konusu olacaktır. *Buluş yoluyla öğrenme* stratejisinin kullanıldığı bir sınıf ortamında öğrenci bilgiyi kendisi bulur ve yapılandırır, bilgiyi hazır olarak pasif şekilde dinleme eğiliminde olmaz. Her birey doğruları kendisi oluşturur,

üretir, değiştirir ve içselleştirir. Buna göre yapılandırmacı öğretimde buldurma esastır. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin mantığı bu anlamda yapılandırmacılık ile aynı olduğundan bu strateji de yapılandırmacılığın bir ögesi haline gelmiştir (Çelikten, 2008; Sönmez, 2012; Yurdakul, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin temelinde bireyin deneyimleri vardır. Birey okulda yaşadıklarıyla deneyimlerini ve deneyimlerinden de kazanımlarını oluşturacaktır. Eğer geleneksel sistemdeki gibi birey sadece pasif bir alıcı olursa deneyim elde edemez (Dewey, 1913). Bu nedenle birey okulda öğrenmelerini bizzat deneyimlemelidir. Ayrıca deneyim her zaman okulda olmak durumunda değildir. Okulun dışında da öğretim yapılabilir. Aynı zamanda, geleneksel sistemden farklı olarak bu kuramda okul, hayattan uzak ve soyut bir yer değildir, tam tersine hayatın içinde olduğumuz sosyal bir topluluktur, hayata hazırlanılan bir yer değil hayatın ta kendisidir. Dolayısıyla hayata dair öğrenmeler okulun içine girer, öğrenme de okulun dışına taşar. Okul gelecekte olması beklenen olaylar için hazırlık değil, şu an yaşanan hayat içinde vuku bulan gerekliliklerin öğrenildiği bir yer olarak görülmelidir. (Dewey, 1899). Bu nedenle okul ile okulun dışı birbirinden ayrılmamalıdır. Dolayısıyla yapılandırmacılığın yaparak yaşayarak öğrenme (*learning by doing*) ve *okulun hayatın kendisi olması* (*School is the life itself*) ifadeleri ile de doğrudan ilişkilidir (Dewey, 1909). *Sınıf dışında öğrenme* olarak adlandırılan *outdoor learning* kavramı da bu doğrultuda bu kuramın bir parçasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncelerinden olan öğrencinin merkeze alınması ve akran iletişiminin, grup çalışmasının, sınıf içerisinde aktif olarak öğrenmeye katılma düşüncesi *işbirlikli öğrenme* olarak ifade edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yapılandırmacı yaklaşımın öğretimsel uygulamalarından biridir (Yurdakul, 2004; Şaşan, 2012). Öğrencilerin derslerinde birbirleri ile çalışmaları işbirliği yapmaları önemlidir. Çünkü bilginin kaynağı sadece öğretmen değildir (Dewey, 1909). Öğrenciler birbirlerinden de öğrenirler (Brown, 2007). Bir sınıf içerisinde; öylece oturan ve pasif şekilde dersi dinleyen alıcılar değil, bilgiyi bizzat kendileri üreten bireyler istenir, kafa karışıklığı, iletişim, çözümlenmeye çalışma, tartışma beklenir (Brooks and Brooks, 1993). Dewey (1899) bir sınıfın resmini şöyle çizmiştir: Çeşitli çalışma gruplarında bireylerin ortak ürün için o ürünün farklı parçaları üzerinde farklı çalışma stillerinde gruplar halinde

çalıştığı bir sınıf... Kollarını bağlayıp, ellerinde kitap tutan öğrencilerden ziyade telaşla bir şeyler üretmeye çaba sarf eden, işbirliği yapan gruplar...

Probleme dayalı öğrenme de yapılandırmacı yaklaşımın öğretimsel uygulamalarındandır. Winschitl'e göre probleme dayalı etkinlikler yapılandırmacı kültürün önemli özelliklerini göstermektedir. Bu süreçte öğrenenler diğerlerinin düşüncesini paylaşmakta, işbirlikli gruplarda etkili bir biçimde çalışmaktadırlar (Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacılık ezberci öğrenmeden ziyade öğrencinin bilgiyi kendi yaşantılarıyla bütünleştirerek deneyimlerinden öğrenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle gerçek materyallerin, objelerin, gerçek yaşantıların öğrenimde önemi artmıştır (Freeman, 2007). Birey kitap gibi soyut araçlardan somut materyallere geçtikçe daha iyi öğrenir. Buna göre işitsel, görsel hem işitsel hem görsel olarak materyalleri sırayla etkisinin fazlalığına göre sıralayabiliriz. Ancak bunların içerisinde modeller ve maketler gerçeğe en yakın olduğundan en etkili malzemelerdendir. Hatta maketten ziyade gerçeği her zaman en etkilisidir. O halde, *gerçek materyallerin kullanımı ve gerçeğe yakın yaşantılar sunma* (authenticity) bu kuramın bir gereğidir (Richards and Rogers, 2003; Ellis, 1997; Brown, 2007; Freeman, 2007).

Bilim bir bütündür ve parçalara bölünmez, ilkeleri birbirinden ayıramaz (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İnsan da bir bütündür ve farklı özelliklerinin birleşimi onun kendisini oluşturur. Dolayısıyla bireyleri sadece yazma becerilerine ya da test çözme becerilerine göre değerlendirmemeliyiz (Dewey, 1899). Vygotsky'nin dediği gibi bireyin sosyal çevresi, kültürü ve her türlü özellikleri öğrenmesinde etkilidir. İnsanların konuşmaları, davranışları dahi birikimlerini yansıtır. Bu nedenle insanları bir bütün olarak değerlendirmeliyiz. Onlara dair her özellik değerlendirmenin bir parçası olabilir. Bu nedenle farklı değerlendirme yöntemleri uygularız. İnsanın bir bütün olarak değerlendirilmesi anlayışı ile paralel olduğundan yapılandırmacılık *Bütüncül Değerlendirme* (Whole Learning) ile doğrudan ilişkilidir (Richards and Rogers, 2003; Ellis, 1997; Brown, 2007; Freeman, 2007).

1.7. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eğitim Felsefeleri

Yurdakul (2011 a) bu kuramın eğitim felsefelerinden ilerlemeciliğe (progressivizm) ve yeniden kurmacılığa (re-constructivizm) dayandığını ifade eder. Bu kuramların içeriklerine ve bunlardan önce var olan diğer felsefi akımlara burada değinilmiştir.

1.7.1 Esasicilik

Temelci ya da özcü olarak da adlandırılan bu felsefenin diğer felsefi akımlar içinde yeri konusunda değişik görüşler bulunmaktadır. Esasiciliği kimi düşünürler bir eğitim felsefesi olarak kabul etmezken, kimisi de klasik görüş içinde değerlendirmektedir. Bu görüşü tek başına klasik görüş ile bağdaştırmak zordur. Aynı zamanda klasik görüşten bağımsız olarak da düşünülemez. Dolayısıyla kimi araştırmacılar onu çeşitli felsefelerin bir karışımı olarak düşünmüşlerdir. Birçok araştırmacı da kökeninde Realist ve İdealist felsefelerin olduğunu dile getirmişlerdir (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).

Bu kurama göre insan doğduğunda, hiçbir bilgi sahibi değildir. İnsanoğlu bütün bilgilerini yaşam sırasında edinir. Bilgi tümevarım yoluyla elde edilir ve bilgi mutlaktır (kesindir). Yani doğada yer alan bilgiler kesin anlamda doğrudur. Bilgi insan tarafından keşfedilir ve yorumdan bağımsızdır. Bu kapsamda okulun görevi insanlara bilgileri aktarmaktır. Bu nedenle klasik eserler birer kutsal kitap gibi kesin doğru olarak kabul edilmiş ve insanlara ezberletilmiştir. Okulun görevinin insanın var olan topluma uyum sağlaması için ona geçmişten gelen kültürü ve bilgi dağarcığını aynen belletmek olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle farklılıklar değil klasik ve standart olan bilgiler önemlidir. Gerçek olan bilgiyi tekrarlamak yani değişmemektir. Geçmişten gelen her zaman doğrudur. Bu nedenle ders içeriklerinde hep klasik eserler ve geçmişten gelen doğrular öğretilmiş, üzerinde anlaşılamayan toprak reformu, vergi adaleti, insan hakları vb. gelecek ile ilgili sorunlar içeriklerde yer almamıştır (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).

1.7.2. Daimicilik

Kökleri Realizm ve idealizme dayanır. En eski ve en tutucu eğitim felsefesi olarak değerlendirilmektedir. İdealistlerden Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistlerden Aristoteles, St. Thomas Aquinas, John Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ın görüşleri, akımın temel sayılıtlarını

oluşturmaktadır. Bu kurama göre bütün zamanlarda ve bütün toplumlarda gerçeğin yapısı aynıdır. Bu nedenle geçmiş bilgi deneyimi her zaman önemini korumaktadır. Değişmeyen gerçekleri keşfetmek ve topluma uyum sağlamak, yani geçmişi devam ettirmek insanın en temel hedefidir. İnsanın doğası gereği gerçek, bilgi, erdem, güzellik ve doğrular herkesçe aynı olmalıdır. Bu anlayışa göre önem verilmesi gereken dersler şunlar olmalıdır: dilbilgisi, mantık, klasik ve modern diller, matematik ve Batı dünyasının klasik eserleri, ahlak eğitimi, aritmetik (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).

1.7.3. İlerlemecilik (Progressivism)

Pragmatist akımın eğitim bilimlerindeki uygulamalarına İlerlemecilik denilmiştir. Bu akım geleneksel eğitimin amaçsızca yaptırdığı formalitelere ve katı sistemine karşı çıkmaktadır. Pragmatizm değişimi esas alır, dolayısıyla bu kuram da eğitimin sürekli değişme içinde olduğunu öne sürer. Bu görüş klasik ve standart olandan ziyade farklı olana değer vermektedir. Bu nedenle öğrenenlerin standart ve geçmişi tekrar eden, ya da başkaları tarafından kendilerine çizilen yolda yürüyen bireyler olmasına karşı çıkmaktadır. Bireylerin farklılıkları bu anlayışta değerlidir. Bu nedenle bu anlayışa göre eğitimde temel ilke bireyin bireysel farklılıklarının öğretime değer kattığının bilinmesi ve bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretimin düzenlenmesidir. Bu yaklaşımda öğretmen yönetici rolünden çıkıp sadece öneren rolüne bürünmektedir (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).

1.7.4. Yeniden Kurmacılık (Re-constructivism)

İlerlemeciliğin bir devamı niteliğinde olan bu felsefenin de dayanağı Pragmatizm'dir. John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld bu akımın temsilcileri arasındadırlar. Bu görüşe göre eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemektir. Yani değişim yine eğitimin temeli olarak kabul edilir. Ancak ilerlemeci anlayıştan farkı, orta sınıfın değil tüm toplumun ihtiyaçlarını dikkate alması, öğrenen merkezli değil toplum merkezli olmasıdır. Ayrıca bu kuramın savunucuları ilerlemecilerin etnik ve sınıf ayrımcılığı, işsizlik ve yoksulluk, cinsiyet ayrımcılığı, politik baskılar, savaşlar, nükleer kazalar, çevre kirlenmesi gibi sorunları göz ardı ettiğini de ileri sürmektedirler. Yeniden kurmacılara göre okullar, sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değildir; bu sorunlara çözüm

önerilerinin üretildiği ve gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin eyleme geçtiği yerlerdir (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).

1.8. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretim Kuramları

Kimi araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımı bilişsel kuramlara dayandırmaktadır. Kimileri ise bu anlayışı bilişsel anlayıştan sonra gelen yeni bir anlayış olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin Fer (2011) öğretim kuramlarını davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Burada ise öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel ve duyuşsal olarak incelenmiştir.

1.8.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı kuramlar öğrenmeyi uyarıcı davranış ilişkisi içinde açıklar. Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış kazandırıldığını ifade eder. Davranışçı öğrenme kuramlarının en bilineni Klasik Koşullanma yoluyla öğrenmedir. Bu öğrenmeye göre birey hoşuna giden öğeye verdiği tepkiyi, o öğenin habercisi olan nesne veya durumlara da verir. Bu öğrenilmiş tepki olarak adlandırılır. Öğrenme ise uyarıcıya verilen tepkiye denir. Bu anlayışı ilk ortaya çıkaran Ivan Pavlov'dur. Yine Pavlov gibi öğrenmeyi uyarıcı tepki bağından ibaret olarak açıklayan başka kuramcılar da Guthrie ve Thorndike'dir. Thorndike'nin balık deneyinden etkilenen Skinner ise edimsel (operant) koşullanma kavramını geliştirmiştir. Bu kavram ise öğrenmede davranışın sonuçlarının tekrarlanmasını yani tepkiyi getirdiğini ifade eder. Yani öğrenen davranışlarının sonucunda olumlu tepkiler alırsa davranış pekişir ve tekrarlanır. Dolayısıyla tekrarlanan davranış öğrenilir ve tepki adını alır. Bu iki anlayışın da geliştirdiği öğrenme yöntemi deneme-yanılma öğrenmesidir. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan, gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlardır. Davranışçı kuramların öğrenme ilkeleri ise pekiştirme, tekrar, güdülenmedir (Özden, 2011).

Davranışçı ve yapılandırmacı anlayışın farklılıkları şöyle özetlenebilir (Özden, 2011):

Davranışçı Anlayış	Yapılandırmacı Anlayış
Bilgi bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer	Bilgi kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.

edilmelidir.	
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

1.8.2. Bilişsel Kuramlar

Bu akımın temsilcileri; Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'dir. Bilişsel kuramlara göre öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Onlara göre öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık bir olaydır. Davranışçılardan farklı olarak bilişselciler;

- Bilginin birey tarafından aynen alınmadığını, bireyin kendi dünyasında bilgiye anlamlar yüklediğini, her bilgiyi kendi süzgecinden geçirip yorumladığını ifade ederler.
- Her bireyin bilgiyi yorumlaması durumuna bağlı olarak her bilginin kişiden kişiye değişebileceği ifade edilmiştir.
- Bilginin aktarılması teriminin yerine bilginin yorumlanması veya yapılandırılması terimlerini kullanmışlardır. Çünkü aktarım kelimesi bilginin değişmediğini, aynen karşı tarafa geçtiğini ifade etmektedir.
- Bireyin dünyayı keşfetmeye geldiği ifadesinin yerine bireyin dünyayı yorumlamaya, ya da değiştirmeye geldiği ifadelerini kullanmışlardır. Çünkü her birey bilgiye yeni bir anlayış kazandıracaktır.
- Bütünün parçalarının toplamından ibaret olduğu ifadesinin yerine "Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından hem daha büyük hem de daha farklıdır." İfadesini kullanmışlardır. Buna göre her bilgiyi parçalara ayırarak inceleyen anlayışın değişmesini sağlamışlardır.

Özden (2011) bilişsel kuramlara göre öğretimdeki ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.

- Öğrenme için uygulamak gerekir.
- Öğretmen bir otorite figürü değil, bir antrenördür.
- Öğrenme, karşılıklı iletişim ile oluşur. Öğrenen pasif değildir.
- Öğrenme, öğretmenin bilgileri karşı tarafa aktarması ve onlara aynen tekrarlatması değildir. Öğrenme karşı tarafın kendine özgü yorumudur.

Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel kuramlarına benzer bir kuram olmakla birlikte bu kuramlardan da ayrılmaktadır. Bu kuram öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı tanımından çıkardığı ve öğrenmeyi karışık bir süreç olarak çok boyutlu incelediği için bilişsel kuramların bir çeşidi olarak da değerlendirilmektedir. Aslında bu kuramların en son ve en bütün hali gibi de düşünülebilir (Özden, 2011).

1.8.3. Duyuşsal Kuramlar

Duyuşsal Kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini vurgular. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin edimsel sonuçlarıyla; bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik, ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir. Bu kuramların ana ikisi benlik ve kişilik gelişimi kuramlarıdır.

Duyuşsal kuramların öğretim ilkeleri şöyle özetlenebilir:

- Eğitim öğrencinin kendine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik beklentiler taşımasına yardımcı olmalıdır.
- Benlik kavramının dört boyutu vardır: (a) akademik (b) sosyal (c) duygusal (d) bedensel Eğitimin bu dört boyutu da dikkate alması gerekir.
- Özsaygı kişinin zihin sağlığı ile ilgilidir. Okulda başarısız olanların özsaygısı düşük olacağından, okul çocuğa başarısızlık hissini vermemelidir. Başarı hissi ise çokça tattırılmalı, başarılar takdir edilmelidir.
- Benlik ayna gibidir. Bireyin başkalarının kendini nasıl gördüğüne ilişkin algıları kendi benliğini oluşturmasında temel etkidir. Buna göre bireylere lakap takma, etiketleme veya kötü muamele yapılmamalıdır.
- Eğitim benlik tasarımının oluşumunda bireye yardımcı olmalıdır. Anne baba çocuğa örnek olmalı, çocuğa hayatta örnek alabileceği modeller sunulmalıdır.

- Akademik başarısızlık çocuğun kişiliğine saldırmayı getirmemelidir. Başarısız olan öğrenciye duygusal olarak yüklenilmemelidir (Özden, 2011).

1.9. Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Eleştiriler

Genel olarak yapılandırmacılığa yönelik eleştiriler teorik ve pratik olarak gruplandırılabilir. Bunların dışında kuramın Türkçe'ye çevrilmesindeki sıkıntılar da ayrı bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaman, 2008).

1.9.1. Teorik Eleştiriler

Yapılandırmacı anlayışa yönelik eleştiriler çoğunlukla teorik yönüne ve radikal yapılandırmacılığın öğretilerine yöneliktir (Aydın, 2007). Çünkü bilim, bilgi, doğru ve gerçeğin temellerini sarsan fikirlerin öne sürüldüğü bu yaklaşımın üzerinde diğerlerine göre çok daha fazla durulması doğaldır (Karaman, 2008). Aydın (2007) özellikle bu anlayışın bilimin, doğrunun ve gerçeğin tamamen sübjektif olduğunu ifade etmesini eleştirir. Bu anlayışa göre doğru, gerçek ve bilim bireylerin kabulünden ibarettir ve yaygın olarak kabul edilen anlayışlar baskın grupların kabullerinden başka bir şey değildir. Birçok eleştirmene göre bu yaklaşımın bilimi, gerçeği ve doğruyu öznelleştirmesi aslında bunları tümüyle reddettikleri anlamına gelmektedir. Yapılandırmacılığın kendi içinde dahi farklı şekilde bu teorik yönü eleştirilmektedir. “Nesnel bilgi yoksa o zaman bu ağaçlar, bu gökyüzü neden bizim dışımızda mevcut? Var olan her şeyin kabulden ibaret olduğunu söylememiz için bizim kabul ederek yarattığımız bir dünya olmalıdır.” diyerek nesnel bilginin varlığını kabul eden Gergen and Gergen (2004) de yapılandırmacı kuramın savunucularındandır. Kimi yapılandırmacılar eğer her şey kabulden ibaretse “öğretim” diye bir kavramın da olamayacağını ifade ederek nesnel bilginin varlığını kabul ederler. Öğretim programlarında nelerin öğretileceği, hangi bilginin geçerli kabul edileceği belirli olmadığından öğretim ve programlama anlayışı tamamen ortadan kalmaktadır. Öğrenme ürünlerinin tamamen bireye ait olmasının, öğretecek bir ürünü öğretmenin sunamayacağı anlamına geldiğini düşünen eleştirmenler, dışardan herhangi bir yönlendirme dahi yapılamaması dolayısıyla öğretim kavramının plansız ve aşırı keyfi hale geleceğini ve hatta tamamen ortadan kalkacağını düşünmektedirler. Geçmiş anlayışa göre bilim, gerçekçi bir dünya görüşüne dayanmaktadır, yani bizim dışımızda bir nesnel dünyasının varlığını kabul etmektedir, nesnel dünyasının anlaşılabilir

olduğunu ve buna ilişkin olarak ileri sürdüğü önermelerin doğruluğunun gösterilebileceğini kabul etmektedir. Oysa yapılandırmacı anlayışa göre bilim nesnel bir tutanağı olmayan bir ideolojidir. Baskın grupların kabullerinden ibarettir ve bu grupların toplumlara dayattıkları doğru olarak görülmektedir (Aydın, 2007; Gergen and Gergen, 2004; Karaman, 2008).

“Yapılandırmacı anlayış gerçekliği ve doğruluğu görecelileştirmekte, çoğulculuk adına çoklu hakikati onaylamaktadır. Bu durum, eğitim bilimlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu, eğitim programlarında her şeye yer verilebileceği, hatta evrensel ve ulusal bir eğitim programı oluşturulamayacağı, doğru her bireye ve kültüre göre değiştiği için, bireysel ve yerel unsurlara ağırlık veren, bilim dışı unsurlar içeren eğitim programları oluşturulabileceği anlamına gelir. Zira bilgi ile bilgi olmayan, doğru ile yanlış, iyi ile kötü, güzel ile çirkin arasında bir ayırım yoksa bu her şey öğretilir anlamında yorumlamaya açıktır. Eğitim bilimleri açısından bu durum; neyi öğretilim, gençlere ideal olarak ne türden hedefler koyalım, onların iyi insan olmaları için öğrenme-öğretme sürecinde ne türden etkinliklere önem verelim vb. türden birçok soruna yol açacaktır” (Aydın, 2007).

Bunun dışında yapılandırmacı yaklaşımın temel anlayışının çok eskilere dayandığını ifade edip sanki yeni bir fikirmiş gibi öne sürüldüğü yönünde çokça eleştiriler de vardır (Karaman, 2008).

1.9.2. Uygulamaya Yönelik Eleştiriler

Öğrencilere verilen aşırı özgürlük onlarda istenmeyen öğrenmelere yol açabilir. Bunun dışında öğrenim ürünü sunmak yerine o ürünü öğrenebileceği öğrenme ortamını yani etkinlikleri sunmakla yükümlü olan öğretmen öğrencinin öğrenmelerini hiç kontrol edemeyebilir, öğrenme için çok fazla zaman ve emek harcanabilir.

Ayrıca bu yaklaşımda önemli olan toplumsal kabul olduğundan bazı orijinal fikirler grup içerisinde ya hiç kabul görmediğinden ortaya çıkamayabilir, ya da bazı öğrenciler grupta baskın geldiğinden kendi fikirlerini gruptaki diğerlerine dayatabilir (Karaman, 2008).

1.9.3. Türkçe Terminoloji Kullanımına Yönelik Eleştiriler

Türkçe’de “Constructivism” yerine birçok kelime kullanılmaktadır; yapılandırmacılık, yapısalcılık, oluşturmancılık, inşacılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik ve daha da fazlası. Bu kavramların Türkçe’de hem anlam karışıklığına sebep olma ihtimalinin yanında çok

özensiz seçilmiş ve uydurulmuş görüntüsü oluşturması da ayrı bir eleştiri konusudur (Karaman, 2008).

1.10. 2005 Sonrası Öğretim Programlarında Değişiklikler

Eğitim dünyasında, yapılandırmacı anlayışın etkisiyle başlayan eğitim programlarını oluşturma ve düzenleme çalışmaları, son dönemlerde dünya çapında derin bir etkiye ve güce ulaşmıştır. Son yıllarda dünyadaki eğitim reformu hareketinin eksenini oluşturan bu öğrenme yaklaşımı birçok ülke programlarını da etkilemiştir. Yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Finlandiya, İngiltere, İrlanda, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İspanya, İsrail, Avusturya ve Yeni Zelanda'dır. Türkiye de bunlardan biridir. Ülkemizde eğitim programlarında değişiklikler günümüze değin yapılagelmiştir. Ancak ilk kez 2004-2005 yıllarında 'Eğitim Reformu' altında, dünya çapında köklü bir değişikliğe gidilmiştir ve son dönemlerde uygulanan birçok öğretim yaklaşımı sistemimize girmiştir. Bir dizi yaklaşım bu dönemde sistemimize yerleştirilse de genel olarak bu reformla yapılan değişikliklerin temelini yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı doğrultusunda en baştan hazırlanan ilköğretim programları 2004-2005 öğretim yılında MEB tarafından 9 okulda pilot uygulamaya tabi tutulmuş, 2005-2006 yılında tüm okullarda resmi olarak uygulanmaya başlamıştır (Akınoğlu, 2005). Bu yeni programların yapılandırmacılık ile ne derecede farklılaştığının, ya da bu programların yapılandırmacı anlayışı ne derecede yansıtıldığının bu konu kapsamında incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yenilenen öğretim programları eklektik/seçmeci bir anlayışla hazırlanmıştır. Yani bir program hazırlanırken farklı kuramsal temeller dikkate alınmış ve bunlar öğretim programı içinde bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Akınoğlu, 2005). Genel olarak Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programları önceki geleneksel programa göre önemli farklılıklar içermektedir. Ancak bu farklılıklar ilk etapta teorik olarak yansıtılabilmektedir. Bu açıdan bile bakıldığında programlarda önemli değişiklikler gözlenmektedir. Yapılandırmacılığın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmenin yanı sıra öğretmen-öğrenci rolleri, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenme ortamında da önemli değişiklikler getirmiştir.

Karaman (2008) öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliği şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenler;

- Öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir. Oysa geleneksel sınıfta öğretmen genellikle düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanır.
- Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar. Onların bağımsız iş yapabilme özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oysa geleneksel sistemde bütün süreç öğretmenin kontrolündedir.
- Sınıf içinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerektirdiği yer değiştirmelere izin verir. Geleneksel bir sınıfta ise öğrenciler arka arkaya sıralarda oturur, birbirleri ile iletişim kurmaz ve sınıf içinde genellikle sabit otururlar.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir. Geleneksel sınıfta ise uygulamalar genelde öğrencinin yorum yapmasını değil ezberlemesini gerektirir.
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir. Oysa önceki yaklaşımda öğretmen öğrenmeyi değil bilginin kendisini öğretirdi.
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve iletişimine olanak sağlayacak şekilde eğitim ortamını düzenler. Oysa geleneksel yaklaşımda öğrenciler arka arkaya oturur, birbirleriyle konuşmaz, yüzleri ve dikkatleri sadece öğretmene dönüktür.
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır. Oysa geleneksel sistemde öğrenme önceden belirlenmiş konular ve ünitelerin gereklilikleri etrafında yoğunlaşır.
- Devamlı farklı ve alternatif görüşleri sunar. Oysa geleneksel yaklaşımda öğretmen ders kitabının sunduğu düşünce tarzını öğrenciye belletmek durumundadır.
- Öğrencilerin merak, motivasyon ve meraklarını canlı tutar. Oysa geleneksel yaklaşımda hazır bilgi sunulduğundan motivasyon ve merak genelde çok düşüktür.

Öğrenciler;

- Öğrenmenin kontrolünü ve sorumluluğunu üstlenir. Geleneksel sınıfta kontrol öğretmendedir.

- Eleştirel ve yapıcı sorular sormaya gayret eder. Geleneksel sınıfta öğrenciler dinler ve anlar çok fazla sorgulamaz.
- Akranlarıyla olumlu iletişim kurmaya gayret eder. Geleneksel sınıfta akranlar arasında iletişime çok yer yoktur. İletişim genellikle öğretmen-öğrenci arasındadır.
- Bilgiyi edinme yollarını öğrenir. Oysa geleneksel sınıfta bilgi hazır verilir.
- Farklı kaynakları araştırır. Geleneksel bir sınıfta genellikle ders kitabı kutsal kitap gibi olduğu gibi öğrenilmeye çalışılır.
- Farklı bilgi kaynaklarının bakış açılarını görmeye ama eleştirmeye de gayret eder. Geleneksel sınıfta öğretmenin ve ders kitabının fikirleri olduğu gibi kabul edilir.
- Hiçbir bilgi kaynağının tamamen, saf doğru ve gerçek olamayacağını kabul eder. Geleneksel sınıfta ise eğitim politikaları gerçeği, doğruyu dayatır.
- Meraklı, girişimci ve sabırlıdır. Geleneksel sınıfta meraklı ve girişimci olmak değil ezberci olmak önemlidir.
- Bilgiyi kendine mal etmeye, onu bir uzvu haline getirmeye çalışır. Geleneksel sınıfta ise bilgi ezberlendiğinden kişinin öğrenmeleri bir süre sonra unutulur.

Birçok ülkede uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımın teorikten uygulamaya geçişte nasıl olması gerektiği konusunda ulusal ve evrensel bilgide eksiklikler vardır (Akınoğlu, 2005). Bu kuram teorik öğretim anlayışının topyekûn değişmesini gerektirdiğinden pratik yönünden önce teorik yönünün değişiklikleri programlarda daha çok anlatılmıştır. Programların hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamalarında önceki programlara göre önemli farklılıklar görülmekle birlikte bunlar uygulamadan ziyade teoriktir. Öğretmenlerin bu kuramın temel felsefesini anlayıp bu doğrultuda pratiğe dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu nedenle yeni programlarda tek tek her detay yerine kuramın genel felsefesi anlatılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin kuramı derinlemesine anlamaları ve içselleştirmeleri hedeflenmiştir.

Yapılandırmacılıktan sonra hazırlanan ilkökul ve ortaokul öğretim programlarında kuramın teorik yönünün anlatıldığı geniş bir ilk bölüm yer almaktadır. Bu bölümde kuramın uygulamalarının dayandığı ilkeler, öğretime, öğrenciye ve genç insana bakışı anlatılmıştır. Bu bölümden sonra ise hedeflerin, içeriğin daha somut olarak sunulduğu bölümler yer almıştır. Ama program bir bütünlük içerisinde yer aldığından önceki

programlarda olduğu gibi hedefler, içerik gibi bölümler birbirinden sıkı sıkıya ayrılmamış, birbiri içinde yer almıştır. Günümüzde eğitim programları, geleneksel anlayışta olduğu gibi konuları, öğrenme ürünlerini, içeriği, hedefleri, yapılacak etkinlikleri tek tek planlamamakta ve standardize etmemektedir. Bundan ziyade programlar öğretmenlere ne tür etkinlikler yapabilecekleri, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini nasıl kolaylaştırabilecekleri ve öğrencileri daha fazla düşünme ve yorumlama yoluna nasıl götürebilecekleri gibi genel tavsiyeler şeklinde hazırlanmıştır. Dolayısıyla eski ve yeni programlar arasında çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. Programlarda topyekûn değişen bir eğitim anlayışının izleri her anlamda görülmektedir. Önceki programlarda hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları, değerlendirme tümüyle ayrıntılı olarak planlanmaktaydı. Ders sırasında ise öğretmen eğitim-öğretim durumlarında belirtilen etkinlikleri aynen uygulamak durumunda kalırdı. Yeni programlarda öğrenmenin doğal ve kendiliğinden gelişen bir süreç olduğu bilindiğinden derste atılacak her adımı planlama yoluna gitmektense, tavsiyelerle öğretmenlere ne gibi bir anlayışla, nasıl etkinlikler sunabilecekleri ifade edilmiştir (Şentürk, 2009; Karaman, 2008).

Bu anlayışın teorik ve pratik yönleri programların hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarına şöyle yansımıştır:

1.10.1. Hedefler

Yeni programlarda her aşaması planlı, katı programlama anlayışı görülmemektedir. Öğrencinin hangi konuda, hangi öğrenme ürününü elde edeceğine yönelik esnek olmayan hedef yazma anlayışı yapılandırıcılık ile ortadan kalkmıştır. Dolayısıyla yeni programlarda hedefler daha genel olarak belirlenmiş, içerik bilgiden ziyade etkinlikler sunar olmuştur. Her bir konunun öğretiminden sonra tek tek bilgi, kavrama, uygulama gibi bilişsel basamaklarda ne tür bir öğrenme ürünü elde edileceği gibi katı programlama usulünden böylece vazgeçilmiştir. Çünkü yeni anlayışa göre öğrencinin ne tür ya da hangi bilişsel basamakta bir öğrenme ürünü elde edeceği bilinemez. Öğrencinin öğrenme ürünleri bireye özgüdür. Dolayısıyla hedef yazımında da değişiklikler olmuştur. Öğrenme doğal bir süreçtir, bireyden bireye öğrenme ürünleri değişir, bu kâğıt üzerinde önceden planlanıp bilinemez (Şentürk, 2009; Karaman, 2008; Akınoğlu, 2005).

Bu yaklaşımda hedef öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlamak için gerekli bilişsel ve metabilşsel becerileri kazandırmaktır. Bu yaklaşımda hedeflerde ‘Ne öğretelim?’ den ziyade ‘Birey nasıl öğrenir?’ sorusunun cevabı önem kazanır. Buna göre program öğrenciye bilgiyi nasıl nerede kullanacağını göstermeli, bilgiyi değiştirerek, düzenleyerek, bağlantılar kurarak ve sentezleyerek yeni bilgilere nasıl ulaşabileceğini göstermelidir. Hedef artık eski programlardaki gibi çok bilgi bilen insan değil, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen insanı yetiştirmektir (Şentürk, 2009).

Bu yaklaşımda her bireyin aynı şeyleri öğrenmesi anlayışı tamamen eleştirilmektedir. Artık hedef her bireyin kendine özgü olanı yani farklıyı öğrenmesidir. Her bireyin öğrenmeleri farklı olduğundan ortak hedefler yerine, bireylere özgü hedefler geliştirilmelidir. Bu manada önceden belirlenen kesin hedefler yerine, bireylerin önceki yaşantılarına, öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel hedefler belirlenmelidir. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşıma göre kesin ve katı hedefler belirlenemez. Hedefler davranışa yönelik olarak ifade edilmez. Sadece öğrencilerin ulaşması beklenen genel hedefler vardır. Bu yüzden bu yaklaşımda hedefler esnek olmalıdır (Şentürk, 2009). Geleneksel sistemde hedefler her bir ders için konu-ünite veya dönem bazında belirlenir. Yapılandırmacılıkta hedefler öğrencinin etkinlik sonunda ulaşacağı cinsten kısa vadeli olmalıdır. Etkinlik bazında konu odaklı olmadan kısa vadeli belirlenen hedefler öğretimi etkin ve canlı tutacaktır (Karaman, 2008). Ayrıca kısa vadeli hedefler bile katı şekilde planlanmaz, gerçekleşeceği ümit edilerek hareket edilir. Bir çıkış noktası yakalayıp öğretime yön vermek için hedefler şarttır, ama kesin olarak gerçekleşmesi kuralı yoktur.

Programların amaçlarında bilgi deposu insanlar yerine, bilgiyi üreten ve kendine mal eden insanlar yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu amaca göre, öğrencilerin sorgulama ve düşünme becerileri geliştirilmelidir. Ezberci öğretimden ziyade bilgiyi üretme odaklı öğretim yapılmalıdır.

1.10.2. İçerik

İçerik ise öğrencilerin bilgiyi üretmelerine ortam sağlayacak daha çok etkinlik odaklı ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin boyama, çizme, oyun oynama, şarkı söyleme gibi etkinliklerle öğrenmeleri üzerinde durulmuştur.

Eski programlarda ne öğretilceği konular ve üniteler bazında belirlenmekte iken, bu programlarda sadece belli konu başlıkları belirlenmiş, ne öğretilceği belirtilmemiştir. Çünkü bilgi çok geniştir ve ne öğrenileceği bilinemez. İçerik sadece konu başlıkları olarak belirlenmiş, o da hem öğretime bir çıkış noktası hazırlamak hem de ortak bir konu etrafında bütünlük içinde çalışılabilmesine yardımcı olmak amaçlıdır. Yeni programlarda içerikte ne öğretilceği tam olarak belirlenmemiştir (MEB Ö. P., 2006).

1.10.3. Eğitim-Öğretim Durumları

Eğitim-öğretim durumları aynı şekilde içeriği ve amaçları desteklemek üzere uygulama üzerine hazırlanmıştır. Kullanılan yöntemler oyun oynatma, çizim-boyama yaptırma gibi üretim üzerine yoğunlaşmış, buna bağlı olarak kullanılan materyaller de değişmiştir. Kullanılan materyaller daha çok duyu organına hitap eden ve daha dikkat çekici olma özelliği gösterenler üzerinde durulmuştur.

Bu kuram öğrenme ortamının tepegöz, projektör, akıllı tahta, hazır paket programlar, animasyonlar, bilgisayar gibi teknolojik cihazlarla ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı maketler, videolar, gerçek materyaller, posterler, slayt şovlar, renkli kartonlar, renkli kalem, farklı kırtasiye malzemeleri, resimli materyaller ile donatılmasını gerektirmektedir. Oysa geleneksel sistemde kara tahta, kitaplar ve kalem yeterli görülmekteydi (Karaman, 2008).

Yeni programlarda dersin işleyişinde kullanılacak yöntemler ve materyaller kesin şekilde belirtilmemiştir. Çünkü bu kuramda öğretmen değil öğrenen öğrenci vardır. Dolayısıyla her birey kendi yöntemlerini, stratejilerini kullanarak öğrenecektir. Öğretmenlerin ve öğrencinin işini kolaylaştırmak üzere hazır materyaller tavsiye niteliğinde programlarda sunulmuştur.

1.10.4. Değerlendirme

Bütün bunlara bağlı olarak değerlendirme anlayışı da değişmiştir. Klasik, test tipi ve sözlü sınavlardan ziyade bireysel odaklı, yarış içermeyen, performansa dayalı değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmıştır. Her birey farklı hızlarda öğrenir anlayışıyla ve her bireyin öğrenme hızına yönelik aktivitelerle hem öğrenme hem de değerlendirme aynı anda yapılmaktadır. Sonuç odaklı değil süreç odaklı öğrenme ön

plana çıkmıştır. Örneğin, bir poster hazırlama çalışmasında öğretmen; bir öğrencinin hızına, kullanacağı materyallere ve kendi özgün yaratıcılığına imkân vererek süreç içerisinde kendi kendisine öğrenmesini ve ortaya çıkan ürünün de bireye özgü ölçütlerle değerlendirmesini sağlayabilir. Buna göre her birey başarılıdır, önemli olan bireyleri değerlendirecek özgün ölçütleri bulabilmektir. Her bireyi aynı ölçütlerle ve bu ölçütün her bireyde aynı oranda mevcut olması şartıyla değerlendirilmesi eski bir değerlendirme yöntemidir. Bunun yerine, her bireyin farklı olduğunun, sahip oldukları yetenek, zekâ ve ürettiklerinin kalitesinin karşılaştırılma gereğinin duyulmaması gerektiğinin kabul edilmesi gerekmektedir. İki öğrencinin resimlerinden biri diğerinden daha güzel olabilir. Buradaki güzellik anlayışı ‘gerçeğe yakınlık’ ölçütü olduğunda A, B’den daha başarılı olabilir. Bu türlü eski değerlendirme anlayışında değerlendiren gerçeğiyle aynı olan resimler çizmeyenleri başarılı kabul etmeyecektir. Ancak bugün resimde gerçeklikten uzaklaşma da bir başarı ölçütü sayılmaktadır. Eski anlayışla değerlendirilseydi, bugün gerçek üstü resimleri ile ünlü Picasso dünyanın en ünlü ressamlarından biri olamayabilirdi. Picasso’yu Picasso ölçütleri ile değerlendirme yoluna giden yapılandırmacı değerlendirmede her bireyin farklılıkları benzerliklerinden daha değerlidir (MEB Ö. P., 2006).

Programlarda değerlendirmenin nasıl yapılacağı katı şekilde belirtilmemiştir. Öneriler halinde değişik değerlendirme tipleri sunulmuştur. Yeni programların eski programlardan farkı değerlendirmenin öğrenci ve öğretmene bırakılmış olması, farklı değerlendirme şekillerinin önerilmesi ve programlarda esneklik sunulmuş olmasıdır. Eski programlarda yazılı ve sözlü sınavların üzerinde durulurken, yeni programlarda öz/akran, portfolyo, proje ve performans değerlendirme yöntemleri önerilmiştir. Ancak yeni programlarda da eski programların bir izini görmek de mümkündür. Değerlendirme yöntemlerinde test sınavlarının renklendirilmiş ve şekillerle eğlenceli hale getirilmiş olanları sıkça yer almaktadır (Ütanır, 2012).

1.11. Yapılandırmacı Yaklaşımın Bazı Derslerin Öğretim Programındaki Yansımaları

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan bazı derslerin öğretim programlarındaki değişiklikler de bu bağlamda incelenebilir. Demirdelen ve Yapıcı (2007) yeni ilköğretim programlarında genel olarak şu özelliklere dikkati çekmektedir:

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.
- Yeni programla birlikte, davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda, kendi bilgi ve beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda birey, öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek, kendine özgü yapı kazandırır.
- Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.
- Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak, ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak, süreç değerlendirmeye dönüştürülmektedir.

1.11.1. Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı

Dinç ve Doğan (2010) yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının, hem eski öğretmen merkezli, davranışçı eğitim anlayışını; hem de yeni öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yapılandırmacı eğitim anlayışını esas aldığını ifade etmiştir. Onlara göre yeni programların eski programlardan farklı özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Amaçlar değişmiştir. Yeni programlarda sadece toplumsal ve ahlaki bilgilerin öğretilmesi değil, toplumsal sorunlara çözümler üretebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrenme ürünleri değişmiştir. Yeni programa göre birey bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmelidir.
- Yeni programlarda öğrenme amaçları “kazanım” şeklinde ifade edilmiştir. Eski programda hedef/ davranış olarak tanımlanan öğrenme amaçları; tanıma,

kavrama ve açıklama gibi sözcüklerle ifade edilirken, yeni programda bunlara ek olarak “örnek verme, fark etme, ayırt etme, oluşturma, araştırma yapma, savunma, tanımlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tasarlama, tartışma, ilişkilendirme, kanıt gösterme, karşılaştırma, yorumlama, analiz etme” gibi fiillerle dile getirilmektedir.

- Bu çerçevede hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğrencilerin sadece bilgiyi alıp ezberlemelerini değil; onu kullanmalarını, kendi bilgi ve anlayışlarını oluşturmalarını amaçlamaktadır.
- Yeni programlar kavramlardan çok, onların nasıl öğretileceği konusuna vurgu yapmaktadır.
- Değerlendirme de değişiklikler vardır. Değerlendirmenin konusu yalnızca öğrencilerin neleri öğrendiği değil, nasıl öğrendikleridir. Dolayısıyla, değerlendireme yalnızca ürüne yani bilgiye yönelik olmayıp, öğrenme sürecini de kapsamaktadır. Yazılı ve sözlü sınav gibi edinilmiş bilgiyi sımayan ölçme araçlarının yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanmasını denetleyen ve öğrencilerin de kendi gelişimlerini değerlendirmede rol almalarına olanak sağlayan kavram haritaları, öğrenci ürün dosyaları, performans-proje ödevleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarının kullanımı ön plana çıkar.

Yeni programda sosyal bilgilerin algılanması ve tanımlanması, kapsamı konusunda bir değişikliğe gidilmiştir. Tanımıyla birlikte bu dersin ne olduğu ve içeriği ile ilgili anlayış da tamamen değişmiştir. Eski programda sosyal bilgiler insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle ilişkilerini inceleyen bir program olarak algılanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularıyla ilişkilendirilmiştir. Oysa yeni programda sosyal bilgiler; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği bir ders olarak tanımlanmıştır. Kapsamı olarak da; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset, hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konuları gösterilmiştir (Kaymakçı, 2009).

Demirdelen ve Yapıcı'ya (2007) göre eski programla yeni program karşılaştırıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır:

- Eski program ürün değerlendirme yaparken yeni program süreç değerlendirmeyi öne çıkarmaktadır.
- Eski program öğretmen, yeni program öğrenci merkezlidir.
- Eski program bilimsel bilgileri öne çıkarırken, yeni program etkinlikleri öne çıkarmaktadır.
- Eski program herkes için standart davranışlar oluşturmaya çalışırken, yeni program her bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal yeterliliğine göre bilgiyi yapılandırmasını öne çıkarmaktadır.
- Eski program okulun dört duvarı ile sınırlı iken, yeni programda az da olsa (8 okul dışı etkinlik ve 4 inceleme gezisi) okul dışı etkinlik, gözlem ve gezileri de öğretimin bir parçası olarak yer verildiği görülmektedir.
- Eski program bilişsel alanın bilgi basmağı ağırlıklı iken, yeni program uygulama ve analizi öne çıkarmaktadır.

Bütün bunlar düşünüldüğünde yeni programların oldukça dikkatli ve yeterli bir biçimde hazırlandığı ifade edilebilir.

1.11.2. Din Dersi Öğretim Programı

Yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesinde hiçbir kurum, mercii ya da görüş gerçeğin bütünüyle doğru temsilcisi değildir. Mutlak doğrunun varlığını sorgulayan bu kuram, doğruların kabullerden ibaret olduğunu ifade eder. Bu durumda insanların kabullerinin dışında gerçek doğrunun var olduğunu ve bunu da kendilerinin ifade ettiğini vurgulayan dini öğretilerin hiçbiri yapılandırmacı anlayışın temel felsefesine uygun değildir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi ancak hiçbir dinin ön plana çıkarılmadığı, hepsinin değerlendirip öğrenildiği bir sistemle kurulabilir. Bu şekilde kurulan sistemde hiçbir dini görüş tam olarak doğrudur denilmez, genel hatlarıyla hepsi incelenir. Bu şekildeki ders sistemine çoğulcu din öğretimi denilebilir (Karaman, 2008; Kaymakcan, 2006; 2008).

1.11.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Şahin'in (2007); yeni programlarının eskiye göre farklılıklarını anlayabilmek için 1981 ve 2005 Türkçe ilköğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasına göre;

Yeni programda hedefler ve becerilerde önemli değişiklikler vardır. Yeni program öncekinde olduğu gibi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerinin geliştirilmesi için değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi için hazırlanmıştır. Ayrıca, iletişim kurma, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de önem verilmiştir. Programda belirtilen 8 genel amacın hemen hemen hepsi yeni programın amaçlarıncaya karşılanmaktadır. 1981 Türkçe programı her programda olduğu gibi hedefler, içerikler değerlendirme yöntemleri ve süreç sabit bir programlamaya dökülmüştür. Her amaç için hedefler ve davranışlar belirlenmiştir. Davranışçı yaklaşımın en temel özelliklerinden birisi bu mekanikliklerdir. Fakat eski programda olmayan birçok yeni hedef ya da amaç eklenmiştir. Bunlar; (Şahin İ. , 2007)

- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirmek.
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek.
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak

Şahin (2007) yeni programlarda daha sistemli ve kapsamlı amaçlar oluşturulduğunu ve eski programlardaki katı ve özel hedef yazma anlayışından daha genel hedeflere geçildiğini, ayrıca bu konuda çağın gereklerinin dikkate alındığını dile getirmektedir. Yeni program içerik anlamında eskisiyle karşılaştırdığında ise, daha sistemli ve anlaşılır olduğu, bilgiyi aktarmaktan çok hayatta işe yarar beceriler kazandırmanın da amaçlandığını ifade etmiştir (Şahin İ. , 2007).

Ayrıca yeni programın ne derecede olumlu sonuçlar getireceğine ve kendi içinde amaçlarına uygun olup olmadığına yönelik öğretmenlerin görüşlerini aldığı, ilk olarak 2004 ve sonra 2005'te yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %89'unun olumlu düşündüklerini dile getirmiştir.

1.11.4. İngilizce Dersi Öğretim Programı

Programın yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlandığı şu yönleriyle görülmektedir:

Programın büyük bir bölümünde teorik olarak yapılandırmacı yaklaşım ve onun öğretilerini kapsayan diğer yaklaşımlar anlatılmıştır. Uygulamadan çok teorik yönünün anlatılmasının nedeni olarak, bu kuramın felsefesinin öğretim programlarına yani öğretimin standartlaştırılmasına ya da herkes için aynı hale getirilmeye çalışılmasına aykırı olması düşünülebilir. Bu kuram öğrenimin tamamen bireysel olduğunu ifade eder. Öğrenmede ortak hedefler ve değerlendirme ölçütleri koyamayacağımızı ifade eder. Dolayısıyla programın içeriğinde eski programlarda yer aldığı gibi her ders başına tek tek yazılan hedefler bulunmamaktadır (MEB, 2006). Eski programlarda; Milli Eğitimin Genel amaçlarının yanı sıra, okullarda verilen her bir derste; yıllık, dönemlik ve ders başına hangi bilişsel basamakta hangi öğrenme ürünlerinin kazandırılacağı yazılmakta idi. Her bir ders için tek tek hedefler ve hedeflere ek olarak içerik, yöntemler ve değerlendirme şekilleri bulunmaktaydı. Yeni programlarda bunlardan sadece Milli Eğitimin Genel Amaçları sabit kalmış, diğer bütün hedeflerin ve bilişsel başmaklara göre öğrenme ürünlerinin yazılması durumu kalkmıştır. Bu yeni programlarda programsızlığın olduğu, ya da öğretimin keyfileştiği anlamına gelmemektedir. Sadece bu programlarda hedefler, içerik, yöntemler ve değerlendirme kısımları öğrenenlerin kendi sorumluluğundadır. Programlarda yine tablolaştırma usulü ile bir programlama yapılmıştır. Ancak standartlaştırılan sadece konuların isimlerdir (MEB, 2006). Zaten yapılandırmacı anlayışa göre öğretime bir çıkış noktası oluşturmak ya da öğrenime herkesin ortak kabul edebileceği bir yön vermek amaçlı sadece genel başlıklar belirlenir (Yurdakul, 2004; Şaşan, 2002). Bu programlarda da başlıklar o gün ne işleneceği belirli olsun diye belirlenmiştir. Bunun dışında hedeflerini öğrenci kendisi belirler, içeriği öğretmen ve öğrenciler belirlerler, öğrenme ürünleri de o günkü ders ya da program bittikten sonra belli olur, önceden belirlenemez. Öğrenciler kendi kendilerini, ya da arkadaşlarını değerlendirirler. Yani programlardaki bütün standartlaşan her bir derse göre konu başlıklarıdır. Bunun dışında bu konuyu yansıtacak ‘function’ yani dilin işlevleri ve bu işlevi kazanmak için kullanılacak ‘task’ veya görevler belirlenmiştir. Başlıklar dışında belirlenen bu iki öge de yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini taşıyan ‘Functional-Notional Learning’ (İşlevsel-Kavramsal Öğrenme) ve ‘Task-Based Learning’ (Görev Temelli Öğrenme) yaklaşımlarının ürünüdür (MEB, 2006). Bu durum

yapılandırmacı yaklaşımın düşüncesinin programlara en iyi şekilde yansıtıldığı bir göstergesi kabul edilebilir. Çünkü bu kuramda öğretimi standartlaştıran hiçbir öge kabul edilmemektedir (Yurdakul, Yapılandırmacılık, 2011 a; Akınoğlu, 2005; Şen ve Taşkın, 2010; Brown, 2007).

Programların teorik yönü anlatılırken, öğrenen bireylerin yaşına göre fiziksel, psikolojik özellikleri de anlatılmıştır. Yapılandırmacı programların gereği olarak bireylerin ihtiyaçları, ilgileri dikkate alınmıştır. ‘Genç kime denir? Gençlerin özellikleri nelerdir? Gençlerin ilgisi ve motivasyonu nasıl yüksek tutulabilir?’ gibi başlıklar da programda yer almıştır. ‘Ders planlamada hangi yaklaşımı benimsemeliyiz?’ başlığı altında dil öğretiminde planlamaya dönük bazı modern yaklaşımların teorik ve uygulama yönlerine değinilmiştir. Öğretmenlere, bu yaklaşımlar anlatılmış, benimsenecek olan konusunda öğretmenlere seçenekler sunulmuştur. Öğretmenlere yaklaşımların yanında insan yetiştirmede ve öğretimde nelerin önemli olduğu anlatılmış; ancak bu yaklaşımların hangi özelliklerinin nerede nasıl kullanılacağı kesin olarak belirtilmemiş, böylece esneklik sağlanmıştır. Öneriler şeklinde yapılandırmacı bazı kuramların teorik yönü anlatılmış, pratiğe dair uygulamalarına örnekler verilmiştir. Örneklerde yapılandırmacı anlayışın bir versiyonu olan ‘Functional- Notional Learning’ (Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım) (Güneş, 2011) ve ‘Task-Based Learning’ (Görev Temelli Dil Öğretimi) (Büyükkarcı, 2009) yaklaşımları dikkate alınmıştır (MEB, 2006). Buna rağmen ara sıra geleneksel yaklaşımın izlerini de görmek mümkündür (Akınoğlu, 2005). Çünkü öğrenme ve değerlendirme materyalleri olarak klasik testlerin biraz daha renklendirilmiş, çizgi karakterlerle eğlenceli hale getirilmiş olanlarının çoğunlukla önerildiği görülmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım dil öğretiminde test sistemini bütünüyle olmasa da çoğunlukla reddetmektedir. Bu programlar ayrı ayrı düşünüldüğünde programlarda olması gerektiği gibi yapılandırmacılığa uygun, güzel bir şekilde hazırlandığı görülecektir. Bu programları bugün kaç öğretmenin incelediği meçhul olmakla birlikte, bu programların kâğıt üzerinde bir nesne oldukları unutulmamalıdır. Önemli olan öğretmenlerin gerçekten yapılandırmacı anlayışı idrak edebilmesi, bunu içselleştirmesi ve gerekliliklerini yerine getirmede istekli olmasıdır (Yurdakul, Yapılandırmacılık, 2011 a; Akınoğlu, 2005; Şen ve Taşkın, 2010; Aydın, 2007).

1.12. Türkiye’de Yapılandırıcılık Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programları

Yapılandırıcı yaklaşım eğitim sistemimize büyük bir yenilik ve değişme getirmiştir. İlkokul ve ortaokul programları bu yaklaşım doğrultusunda en baştan düzenlenmiştir. Bu büyük değişimin eğitim sisteminin kilit noktası olan öğretmenlerin eğitimine de yansması gerekliliği kaçınılmazdır. Eğitim sistemimizde yer alan bu değişiklikler, üniversitelerimizdeki öğretmen yetiştirme politikamızda ve derslerin içeriğinde değişiklikleri gerekli kılar (YÖK, 2006).

Yükseköğretim Yürütme Kurulu 1997’de eğitim fakültelerinde bir yeniden yapılanma süreci başlatmış, bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programlar 2005 yılında güncellenmiştir. Düzenleme, 1997-98 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir (YÖK, 2007).

YÖK tarafından 2005 yılında öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesinin iki sebebi olduğu ifade edilmiştir. Bunlardan ilki; eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yetersiz kalmasıdır. Diğeri ise 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerdir (YÖK, 2006). Bu değişikliklerin en önemlisi de yapılandırıcı yaklaşımdır (Akınoğlu, 2005).

Bu bağlamda, ilk aşamadaki düzenlemeler ağırlıklı olarak ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında yapılmıştır. Bunlar (YÖK, 2007):

- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
- İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
- Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

- Türkçe Öğretmenliği Lisans Programıdır.

İkinci aşamada ise, birinci aşamada düzenlenen programlara ilişkin olarak gelen dönütlerin ışığında bazı düzenlemeler yapılmış ve diğer lisans programları düzenlenmiştir. Bunlar (YÖK, 2007):

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı
- Müzik Öğretmenliği Lisans Programı
- Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
- Almanca Öğretmenliği Lisans Programı
- Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı
- Japonca Öğretmenliği Lisans Programı
- Arapça Öğretmenliği Lisans Programı
- İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- Duyma Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programıdır.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır (YÖK; 2006, 2007):

- Programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir. Genellikle bu farklılıklar % 5 oranında değişmektedir.
- Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece yeni uygulama ile öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi amaçlanmıştır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere kendi derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bu, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli uygulamalarından olarak görülebilir. Çünkü bu kuramda programlardaki esneklik en önemli faktördür.

- Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda uygulama yapabilme fırsatı da verilmektedir. Bu yenilik de yapılandırmacılığın yaşayarak öğrenme ve aktif öğretim uygulamalarına dayandırılabilir. Bu kuramda birey gerçek öğrenme deneyimleri elde etmelidir.
- Yeni Programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının artırılmasıdır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur. Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşım bilgi ağırlıklı eğitimden ziyade bireylerin kendi anlayışlarını oluşturabilecekleri geniş bakış açılarının sunulduğu ve farklı ortamların, görüşlerin bir araya geldiği bir eğitimi savunur.
- Öğretmen yetiştirme programlarına, “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği ise okul ile toplumun kaynaştırılmasını amaçlamasıdır. Bu kurama göre okul bir hayat, hayat ise bir okuldur. Dolayısıyla okulda öğrenilenlerin toplumla bağdaştırılması ve bütünleştirilmesini amaçlayan bu dersin uygulamaya konulması Yapılandırmacı anlayışın iyi uygulamalarından biri olarak nitelendirilebilir.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma ders programı, Milli Eğitim Bakanlığı programları, alana yönelik sivil toplum kuruluşlarının önerileri ve konuyla ilgili akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Yenilenen programlar, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu ifade de yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen modelini yansıtmaktadır.
- Ayrıca programlarda birçok dersler eklenmiş, çıkarılmış, ders saatleri azaltılmış ya da kredileri değiştirilmiştir. Bu tür şekilsel değişiklikler günün koşullarına, imkân ve şartlarına göre gerçekleştirilmiştir. Ancak bu noktada fakültelere daha çok özerklik sağlandığı görülmektedir. Bu tür hangi derslerin eklenip çıkarılabileceği gibi birçok benzer durumda fakülte kararları önem kazanmıştır.

Bunun da yapılandırmacı yaklaşımın sistemde uygulamalarının kolaylaştırması ve bu kuramın etkinliğini artırması olasıdır. Çünkü bu kuram duruma ve zamana göre öğretimin değişeceğini, kalıplaşmış eğitimden ziyade esneklik ve özerkliklerin eğitim-öğretimde daha önemli olduğunu ifade eder.

2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme politikamızda yapılan değişiklikler genel itibariyle bütün üniversitelerde ortak asgari bir standart oluşturma üzerinedir. Akreditasyon bu anlamda bu değişikliklerin en olumlu yönü olarak değerlendirilmektedir (Azar, 2011). Bu değişikliklerin çoğunluğu formalite anlamında oldukça yeterli görünmektedir. Ancak gerçek anlamda değişiklikler yeterli olmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğinde bu kuramın ilk ve en önemli ögesi durumunda olan öğrenci merkezliliğin uygulamaya geçmesi gerekirdi. Oysa halen birçok eğitim fakültesinde dersler öğretmen merkezli işlenmektedir. Öğretmen adaylarının kendi değerlendirmesinden öğretmen yetiştirme kurumlarının yeterliliklerinin araştırıldığı Şahin'in araştırmasında öğretmen adaylarının %42'si halen geleneksel anlayışla öğretmen yetiştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu oranın %25'i öğretmen merkezli eğitim yapıldığı, %11'i eğitimin niteliksiz olduğu, %8'i de pasif ve sessiz olduğu için geleneksel olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının %42'sine göre halen geleneksel anlayıştan çıkılmamıştır. Adayların %27'si ise eğitimde ortak anlayışın olmadığından ve kararsızlıklarından bahsetmişlerdir. Adayların %35'i için modern anlayışla eğitim yapılmaktadır (Şahin İ. , 2014).

Formalitelere bakıldığında yapılandırmacılığın sistemde çok güzel işlediği görülmektedir. Oysa gerçek anlamda sistemdeki başarısızlıkların nedenleri bu formalitenin dışında gerçek işleyiştir. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme kurumları ile ilgili verdikleri bilgiler ve görüşleri bunun en büyük göstergesidir (Şahin İ. , 2014). O halde kâğıt üzerindeki uygulamaları mükemmelleştirmeden ziyade insan anlayışları değiştirilmeye çalışılmalıdır. İnsanların gerçekten sistemleri iyileştirmeye istekli ve inançlı olması sistemin verimli işlemesi için ön koşul olarak görülmektedir.

Araştırmalar genellikle programların değil işleyişin problemlili olduğu yönündedir. Ancak sadece işleyişin değil programların hatalarını eleştirenler de vardır. Küçükahmet (2007) 2006-2007 eğitim ve öğretim yılından itibaren kademeli olarak izlenecek olan programların öğretmen yetiştirmeyi en azından 40 yıl geriye götürdüğünü dile

getirmektedir. Programları ise muhteva kategorilerinin ağırlığı ve düzeni, öğretmenlik meslek bilgisi adı altında okutulan 43 çeşit ders, alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ayırt edilememiş olması ve ülkemizin coğrafi konumu nedeniyle uzun uğraştan sonra programlara yerleştirilmiş olan esas alan, yan alan uygulamasının kaldırılmış olması dolayısıyla eleştirmektedir.

2. Bilişsel Farkındalık Nedir?

İnsan öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği çok eski zamanlardan beri süregelen bir araştırma konusudur. İnsanın kendi öğrenmelerini nasıl kontrol ettiği ise en az o kadar önemlidir ve geniş bir şekilde araştırmalara konu olmaya adaydır. Çünkü insanların belli bir yaşa geldiklerinde kendi öğrenmelerini doğal olarak kontrol etmeye başladığı görülür. 8-10 yaşında bir çocuğun öğrendiklerinin kaynağını aklında tuttuğu, öğrenmeye dair tanımlamalara gittiği ve bunu bir ihtiyaç olarak görmeye başladığı araştırmalarca kanıtlanmıştır (Sobel and Letourneau, 2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur. Sorumlu olabilmesi için bir insanın ilk önce kendi öğrenmelerinin farkında olması gerekir. Bu ifade bilişsel farkındalık kavramını ortaya çıkarmıştır.

“Metacognition” olarak ortaya çıkan bu kavram, Türkçe kaynaklarda çok farklı sözcüklerle ifade edilmiştir, kimi kaynaklar “üstbiliş” , kimileri “bilişsel farkındalık” terimini kullanmış, kimileri de bu ikisini birleştirip “üstbilişsel farkındalık” gibi bir terim ortaya koymuştur. Bu kavramı Demir (2013), Balcı (2007), Karatay (2010), Saban (2008) “bilişsel farkındalık”; Yurdakul- Demirel (2011), Doğan (2013) “üstbiliş”; Çalışkan- Sumbül (2011) , Altındağ- Senemoğlu (2013) “yürütücü biliş”; Baykara (2011), Okçu-Kahyaoğlu (2007), Akyol (2009) “biliş ötesi”, Karakelle (2007) “üstbilişsel farkındalık” olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada ise en yaygın olan bilişsel farkındalık ifadesi kullanılmıştır. Bunun yanında üstbiliş şeklinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu kavramın ilk tanımlamasını Flavell yapmıştır. Üstbiliş, genel anlamda bir bireyin bilişsel süreçlerinin farkına varma, onları kontrol etme ve düzenleme amacıyla yaptığı işlemlerin tümüne denir, öğrenme, problem çözme, anlama, akıl yürütme ve hafızaya alma gibi bilişsel süreçlerin tamamında kullanılır (Karakelle, 2012; Yurdakul, 2011). Bu kavram eğitim bilimleri açısından insanın kendi öğrenmelerinin bilincinde olması, neyi, ne kadar, nasıl öğrendiğini bilmesi, bu

doğrultuda kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi olarak açıklanabilir. Flavell'e göre üstbiliş hem üstbilişsel bilgiyi, hem üstbilişsel deneyimleri hem de düzenlemeleri içerir. Üstbilişsel bilgi; bilişsel süreçleri kontrol etme adına, bu süreçler hakkında edinilen bilgilere denir. Üstbilişsel deneyim ise düzenleme ve denetlemeyi sağlayan yönetimsel süreçlere denir (Karakelle ve Saraç, 2007). Bir öğrenme işine nasıl yaklaşılması gerektiğine dair düşünceler, anlamayı kontrol etme ve anlama sürecini değerlendirme gibi aktivitelerin tamamı bilişsel farkındalık ile ilgilidir (Abersek, Dolenc, and Kovacic, 2015).

Üstbilişin kapsamı ve tanımı hakkında farklı görüşler vardır. Flavell bu kavramı 1971'de ortaya attığında onu 'düşünmeyi düşünme' olarak tanımlamıştır. Son dönemlerde üstbilişin tanımı genişlemiş, bireyin 'biliş bilgisi' ve 'bu bilgisi ile ilgili süreçleri denetlemesi' ifadeleri de bu kavramın tanımı içinde yer almaya başlamıştır (Demir, 2013). Chiu and Kuo (2009) ise bu kavramı düşünmenin değil duyguların, eylemlerin ve bilginin kontrolü şeklinde ifade etmiştir. Brow ve Shrawise üstbilişin biliş bilgisi (knowledge of cognition) ve bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition) olmak üzere iki temel ögesi olduğunu ifade etmiştir (Karakelle ve Saraç, 2007).

Chiu and Kuo (2009) ise bu kavrama tamamen yeni bir özellik eklemiş, üstbiliş kavramını bireysel ve sosyal olarak ikiye ayırmıştır. Bireysel üstbiliş bireyin kendi bilgisini, duygularını ve eylemlerini kontrol etmesi anlamına gelirken, sosyal üstbiliş grup üyelerinin diğerlerinin bilgisini, duygularını ve eylemlerini kontrol etmesidir. Sosyal üstbilişin öğrenme açısından birçok kolaylığı olacaktır. Çünkü sosyal üstbiliş öğrenmenin sorumluluğunu bireye değil grup üyelerine yükler. Böylece üstbiliş görünür şekilde öğrenmeyi kolaylaştırır, grup üyelerinin yanlışlarının keşfedilmesine, paylaşılan bilginin yapılandırılmasına, grup üyelerinin motivasyonlarının sürdürülmesine yardımcı olur. Ancak sosyal üstbiliş etkileşimin getirdiği duygusal engeller, iletişimsel zorluklar, kültürel ve statüsel farklılıklar gibi etmenlerden etkilenir.

Üstbiliş, Flavell'in 1971'de ortaya attığı halinden sonra birçok çalışmalara sahne olmuş, bu kelimeye birçok kavram ve görev eklenmiştir. Ancak çalışmalar hep birbiri üzerine gelişmemiş, genellikle bu kavram farklı alanlar bünyesinde, farklı amaçlarla ve bakış açılarıyla incelenmiştir. Yapılan çalışmalar birbirinden çoğunlukla bağımsız gelişmiştir. Dolayısıyla günümüzde birçok yönden henüz açıklığa kavuşturulmamış ve tam olarak

bitmemiştir. Gelişim psikologları, üsthafıza araştırmacıları, eğitim araştırmacıları, bilişsel psikologlar üstbilişi kendi açılarından incelemektedirler. Çalışmalarda üstbiliş farklı kavramlarla ilişkilendirilmiş, açıklanmış ya da bu kavramları açıklamak için kullanılmıştır: Bunlar; üstbilişsel inançlar, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel deneyim, üstbilişsel bilgi, bilme hissi, bilmeyi bilme, bilmeyi yargılama, aklın teorisi, üsthafıza, üstbilişsel beceriler, yönetim becerileri, üst düzey beceriler, üstbileşenler, yönetmeyi anlama, öğrenme stratejileri, kendi kendine öğrenme becerileri, öz düzenlemedir. Bu kavramlar aslında temelde aynı şeyi açıklamak için kullanılsa da farklı alanlarda farklı isimlere bürünmüşlerdir. Bu terimlerin bazıları hem üstbilişsel hem bilişsel süreçlerle ilgilidir (örneğin, öğrenme stratejileri ve kendi kendine öğrenme stratejileri); bazıları doğası gereği sadece üstbilişseldir. Dahası bazı kavramların üstbiliş ile ilgisi tam olarak açıklanmamıştır. Üstbiliş ve öz düzenleme kavramları da bu doğrultuda gelişmiş, iki kavramdır. Öz düzenleme ve üstbiliş kavramları temelde birbiriyle aynı olup farklı araştırmacılar tarafından farklı kuramlar için üretilmiş kavramlardır (Veenman , Van Hou, and Afflerbach, 2006; Yurdakul ve Demirel, 2011 b).

“Self-regulated learning”, “self-initiated” veya “self-directed learning” olarak ifade edilen “öz düzenleme” kavramı eğitim bilimlerinde de üstbiliş ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Lima Filho, Franco de Lima, and Bruni, 2015). İki kavram da eğitim açısından öğrenenin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi, nasıl, ne zaman, ne kadar, ne, niçin çalışacağını öğrenenin bilmesi ile ilgilenmektedir. Kimi araştırmacılar bu kavramları birbirinin yerine kullanmakta kimisi ise birinin diğerinin alt birimi olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, Senemoğlu’na (2011) göre öz düzenleme üstbilişin iki temel ögesinden biridir. Saban’a (2008) göre öz düzenleme üstbilişin gerektirdiği iki beceriden biridir. Pintrich and De Groot (1990)’ a göre ise öz düzenleme üstbilişi de içeren daha geniş bir kavramdır.

Üstbiliş kavramı aynı zamanda öğrenmenin sorumluluğunu bireyin üstlenmesini ifade eden “learner responsibility”, öğrenen merkezliliği ifade eden “learner-centered”, öğrenenin bağımsızlığı “learner autonomy” ve bağımsız öğrenme “independent learning” kavramlarını açıklamak için kullanılırken, çoğu zaman bu kavramlar da üstbilişi açıklamak için kullanılır. Dolayısıyla aynı anlayışın ürünü olan bu kavramlar birçok kaynakta birbirinin yerine de kullanılabilir. Yapılandırmacı çatı altında oluşan kavramlar topluluğu birçok şekilde iç içe kullanılmaktadır. Dolayısıyla

“öğrenmeyi öğrenme” (learning to learn) kavramı da eğitim bilimlerinde üstbilgin bir başka ifadesidir. Bu açıdan kendi bilincinin, nasıl öğrendiğinin farkında olan kendi kendini kontrol edebilen ve yetiştirebilen bireyler oluşturma amacını güden yapılandırmacı yaklaşım üstbilgin kavramı ile doğrudan ilgilidir (Demir, 2013; Yurdakul, 2011).

Üstbilgin öğrenmeye dair birçok kavram ile ilişkisi ve öğrenmeyi nasıl etkilediği birçok araştırmaya konu olmuştur. Saban (2008) öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça öğrenmeye dair güdülenme düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur. Karakelle (2012) ise üstbilgin problem çözme algısı, zekâ ve düşünme ihtiyacı ile ilişkisini incelemiştir. Buna göre üstbilgin problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Ancak zekâ ile üstbilgin farkındalık arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ayrıca zekâ ve düşünme ihtiyacının tek başlarına yordayıcılığı bulunamamaktadır; üst bilişsel farkındalık düzeyindeki değişkenliğin %43’ü kişisel problemleri çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ tarafından açıklanabilir. Balcı (2007) ise öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2. LİTERATÜRDEKİ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılandırmacı yaklaşım sistemimize girdiği dönemden itibaren Türkiye’de birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu kuramla ilgili öğretmen, öğrenci ve yöneticiler incelenmiş, onların yeterlilikleri, görüşleri ve becerileri ile ilgili çokça araştırma yer almıştır. Bilişsel farkındalık araştırmaları ise literatürde çokça yer almakla beraber, çoğunlukla bu araştırmadaki gibi bilişsel farkındalığı öz değerlendirme ile ölçme yoluna gidilmemiştir.

Literatürde öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, okul ve çevre ile ilgili çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bu bölümde ise yapılandırmacılık ile ilgili öğretmenler ve öğretmen adayları ile ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

1. Yapılandırmacılık ile İlgili Çalışmalar

Bu bölüm ise üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar; öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik 1. görüşleri, tutumları veya özyeterlik inançları ile ilgili, 2. yeterlikleri veya becerileri ile ilgili ve 3. bilişsel farkındalıkları ilgili araştırmalardır.

1.1. Öğretmenlerin Yapılandırmacılığa Yönelik Algı, Görüş, Tutum veya Özyeterlik İnançlarına İlişkin Çalışmalar

Taneri, 2010 yılında “Yapılandırmacı Biyoloji Dersi Programının İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın üç temel sorusu vardır: 1. Seçilen bir ilkokulda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda biyoloji ders programının sorgulanması 2. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin algılarının ne derece programlara yansıtıldığının sorgulanması 3. Programın uygulanma biçiminin ne derecede yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunun

sorgulanması. Çalışma sonucunda biyoloji dersi programının içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim metotları, değerlendirme metotları, öğrenci-öğretmen rolleri açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu; ancak kazanımların uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin biyoloji dersine yönelik algılarında, biyoloji dersi öğretmenleri pasif olan öğrenciye daha ziyade bilgiyi aktaran bir kişidir. Bulgulara göre en sık kullanılan öğretim yöntemleri düz anlatım, soru-cevap ve gösteri, en çok kullanılan araçlar da ders kitapları, çalışma kitapları ve yazı tahtalarıdır. Buna ek olarak en çok kullanılan değerlendirme yöntemleri yazılı ve sözlü sınavlar, sınıf içi gözlem ve kendini değerlendirmedir. Bütün araştırmadan anlaşıldığı üzere, biyoloji ders programı her ne kadar yapılandırmacılığa uygun hazırlanmış olsa da, programın uygulanış biçimi yapılandırmacı programın ön gördüğü hedeflere ulaşmayı engellemektedir.

Yapılandırmacı öğrenme konusunda, öğretmenlerin görüşlerine yönelik bir araştırma Kılıç tarafından 2008 yılında yapılmıştır. “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri” başlıklı tezinde araştırmacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Sivas merkez, Yıldızeli, Şarkışla ilçeleri ve bu ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarından seçilen okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem yılları ile tutumları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularla, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını derslerde tam anlamıyla uygulamadıkları, hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Kaya 2013 yılında “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Bu Kuramı Uygulamaya Yönelik Özyeterlik İnançları” adında bir tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ve kasabalarında görev yapan 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda,

sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğudur.

1.2. Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusundaki Yeterlikleri veya Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Bu konuda dikkat çeken bir araştırma ‘‘Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’’ başlıklı Coşkun’un 2012 yılındaki makalesidir. Bu çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliliklerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullarda çalışan 200 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (Karadağ, 2007) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri genel ve alt boyutları açısından orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, coğrafi bölge, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre oluşan gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken; mesleki kıdem, öğretmenlik mesleğine ve yapılandırmacı yönteme ilişkin bilgi ve tutum düzeyi değişkenlerinin, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir araştırma da Özenç ve Doğan’ın ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi’’ başlıklı 2009’daki çalışmasıdır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yolla seçilen 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen ‘‘Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip

sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler. Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

2013 yılında Koç, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme konusundaki becerilerini ölçmüştür. “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmadığını ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmaya Sivas Merkez ilçede bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan toplam 125 sınıf öğretmeni (49’u kadın, 76’sı erkek) katılmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin sınıf öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşa ve mezun oldukları okula göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme alt boyutunda; cinsiyete göre kavramsal çelişkiler alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

1.3. Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusundaki Bilişsel Farkındalıkları ile İlgili Araştırmalar

Literatürde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili araştırmalar genellikle öğretmen, öğrenci veya yöneticilerin bu kurama ilişkin tutum, görüş veya inançlarını belirlemeye yöneliktir. Tutum, görüş ve inançlar öz değerlendirme ile ölçülmüş ancak benzer şekilde bilişsel farkındalığın öz değerlendirme ile ölçülmesi yoluna pek fazla gidilmemiştir. Bir şekilde öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları beklenen araştırmalarda genellikle bilişsel farkındalık düzeyleri yer almamaktadır. Ancak burada bu özellikteki birkaç araştırma incelenmiştir.

“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Farkındalık ve Yeterlikleri” başlıklı çalışma Kardaş tarafından 2014’de yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı” ile ilgili farkındalıkları ve yeterliklerinin, yine adayların kendi görüşlerinden hareketle ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde Türkçe Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören ve kendilerine ulaştırılan “Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili farkındalık ve yeterlik formundaki soruları cevaplayan 250 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorularla toplanmıştır. Verilerin değerlendirilip çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. Temalar ve kategoriler katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmış ve kategorilere katılım yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırma bulguları; yapılandırmacı yaklaşımla eğitim verilmiyor (n=120), yapılandırmacı yaklaşım ve teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyim yok (n=72), yapılandırmacı yaklaşımla eğitim veriliyor (n=38) ve diğer (n=20) temaları altında toplanmıştır. Araştırma neticesinde; Türkçe öğretmeni adaylarının %84,8’inin (n=212) “yapılandırmacı öğretim yaklaşımı” ile ilgili yeterli farkındalık, bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirlenirken katılımcıların %15,2’sinin ise (n=38) yapılandırmacılıkla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bir araştırmada bu konuya benzer şekilde Genç’in (2007) araştırmasında da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterlilikleri kendi görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere göre

İncelenmesi” başlıklı araştırma İstanbul’un Avcılar ilçesinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan 202 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları yeterli (çok yüksek) düzeydedir; algıları mezun oldukları kıdeme ya da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Benzer araştırmalara rağmen bu konunun tekrar araştırılmasına gerek duyulmuştur. Çünkü bu çalışmalar İç Anadolu’da değil farklı bölgelerde yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda genellikle bir grup branş üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa bu araştırmada bütün branşlara yönelik bir yargı hedeflenmektedir.

2. Bilişsel Farkındalık ile İlgili Çalışmalar

Bilişsel farkındalık tek başına birçok alanda araştırılmıştır. Bu bölümde ise yapılandırmacılıktan bağımsız olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları konusunda yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Demir (2013) ‘de “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, başarı düzeyi düşük ve yüksek öğretmen adaylarının, ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini incelemektir. Araştırma nitel yöntemle göre desenlenmiştir. Öğretmen adaylarının, görüşme yöntemiyle ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini ne kadar kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubunda, gönüllü olarak seçilen 30 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada bilişsel farkındalığın planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında, yüksek başarılı öğretmen adaylarının ders çalışma süreçlerine ilişkin görüşlerinin, düşük başarılı öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Saban’ın 2008 yılındaki “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışması da bu alanda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalardan biridir. Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 1.,2.,3. ve 4. sınıf

öğrencilerinin bilişsel farkındalık, güdülenme ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'de okuyan toplam 545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları; sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdülenme puanlarının ortalamanın biraz üstünde olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrencilerle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunurken sınıf ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdü puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe güdülenme puanları artmaktadır.

3. YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir ilişkisel tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları; diğer araştırmalara göre daha geniş kitleler üzerinde yapılan, kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi amaçlayan, kitlelerin betimlenen özelliklerini iyileştirmeyi değil aynen yansıtmayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu araştırmada Kayseri’de 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 17 ilkokul ve 15 ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Kayseri ilinde devlet okullarında 2014-2015 yılında görev yapan toplam 5016 ilkokul, 4888 ortaokul öğretmenidir. Örneklem de bu ilden seçkisiz (random) yöntemle belirlenen 32 ilkokul ve ortaokulda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan, gönüllü, 538 branş ve sınıf öğretmenidir. Bu öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre dağılımları aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Aşağıdaki tabloda bu okullardaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına göre Dağılımı

	Değişken	F	%
Cinsiyet	Erkek	259	48,1
	Kadın	279	51,9
	Toplam	538	100,0
Kıdem	1-5 yıl	32	5,9
	6-10 yıl	104	19,3
	11-15 yıl	122	22,7
	16 yıl ve üstü	280	52,0
	Toplam	538	100,0

Branş	Sayısal bilimler	106	19,7
	Sözel bilimler	216	40,1
	Sınıf öğretmenliği	216	40,1
	Toplam	538	100,0

Tabloda da ifade edildiği gibi araştırmaya katılan 538 öğretmenin 259 ‘u (% 48,1) kadın, 279’u (%51,9) erkektir. Araştırmada okullar seçkisiz yöntemle belirlenmiş ve bu okullardaki gönüllü öğretmenler ile çalışılmıştır.

Buna göre, araştırmada kıdemi 1-5 yıl olan 32, 6-10 yıl olan 104, 11-15 yıl olan 122, 16 yıl ve üstü olan 280 öğretmen yer almaktadır. Kayseri ili, Milli Eğitim Bakanlığı’nın kabul ettiği birinci derece standartlara sahip iller arasında yer aldığından bu ilde yapılan araştırmada çoğunlukla yüksek kıdemli öğretmenler yer almıştır.

Araştırmada branşlar sayısal, sözel ve sınıf öğretmenliği olarak sınıflandırılmıştır. Matematik, fen-bilimleri, fen ve teknoloji, bilim teknolojileri, teknoloji tasarım branşları sayısal; İngilizce, Türkçe, din kültürü, görsel sanatlar, resim, rehberlik, sosyal bilimler, edebiyat, beden eğitimi, müzik branşları sözel bilimler başlıkları altında incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri ise üçüncü başlığı oluşturmaktadır. Araştırmada sayısal branşlardan 106, sözel branşlardan 216, sınıf öğretmenliğinden 216 öğretmen yer almaktadır. Araştırmadaki okullar seçkisiz yöntemle belirlendiğinden, öğretmenlerin branşlara göre dağılımı da rastgele olmaktadır.

3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen ‘Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği’ kullanılmıştır. Yeşilyurt (2013) tarafından geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Yeşilyurt’un geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 425 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği uzman görüşüyle, yapı geçerliği ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha, eşdeğer form, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği test edilmiştir. Sonuç olarak, Yeşilyurt geliştirilen bu ölçme aracının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ifade etmiştir.

Maddelerin ortalamaları tek tek değerlendirildiğinde ise

- 4,3 ve üzeri ortalamalar iyi düzey,
- 4,2 – 4,1 orta düzey,
- 4,0 ve aşağısı yetersiz düzey olarak tanımlanmıştır.

Maddelere katılım seçenekleri Yeşilyurt (2013) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- “5-Tamamen farkındayım”,
- “4- Oldukça Farkındayım”,
- “3-Orta düzeyde farkındayım”,
- “2-Çok az farkındayım”,
- “1-Hiç farkında değilim”

İstatistik programında çıkan ortalama puanı hangi değer arasında ise o değer karşılığı olan ifade üzerinden yorum yapılmıştır.

Ölçeğin her boyutunda farklı sayıda madde bulunduğundan maddelerin ortalamalarına göre ifade ettiği değer farklı olacaktır. Buna göre ölçekte yer alan boyutlar, bu boyutları ölçen maddeler ve buna göre oluşturulan madde katılım seçenekleri şu şekildedir:

- 1.- 6. Sorular ‘Bilginin Doğası ve Oluşumu’: Bu boyut bilginin kaynağı ve nasıl oluştuğuna dair ifadeleri içerir.
- 7.-12. Sorular ‘Düşünme’: Bu boyut yapılandırmacılıkta düşünmenin nasıl oluştuğunu açıklamaya yönelik ifadeler içerir.
- 13.-18. Sorular ‘Aktiflik’: Bu boyutta, öğrencinin sınıf içerisindeki konumu, yaptığı aktiviteler ile ilgili ifadeler yer alır.
- 19.- 26. Sorular ‘Öğrenci Merkezilik’: Bu boyut öğretmenden ziyade öğrencinin öğretimin temelinde yer alması ile ilgili boyuttur.
- 27.-34. Sorular ‘Öğretmenin Rolü’: Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, davranışları ve algısıyla ilgili boyuttur.
- 35.-44. Sorular ‘Eğitim-Öğretim Süreci’: Eğitim-öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği, bu süreçte yapılması gerekenlerin ifade edildiği boyuttur.
- 45.-50. Sorular ‘Ölçme ve Değerlendirme’: Yapılandırmacılıkta ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğini anlatan boyuttur.

- 51.-56. Sorular ‘Sınıfın Fiziksel Özellikleri’: Yapılandırmacı sınıfın fiziksel özelliklerine dair ifadeleri içeren boyuttur.

“Bilginin Doğası ve Oluşumu”, “Düşünme”, “Aktiflik”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Sınıfın Fiziksel Özellikleri” boyutlarında 6 madde bulunmaktadır. Buna göre alınabilecek en düşük puan 6 ve en yüksek puan 30’dur. Dolayısıyla maddelere katılım seçenekleri Tablo 2’de ifade edildiği şekildedir:

Tablo 2. Altı Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları

Puan	Katılım Seçeneği
6-10	“Hiç farkında değilim”
11-15	“Çok az farkındayım”
16-20	“Orta düzeyde farkındayım”
21-24	“Oldukça farkındayım”
25-30	“Tamamen farkındayım”

“Öğrenci Merkezilik” ve “Öğretmenin Rolü” boyutlarında ise 8 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40’tır. Buna göre madde katılım seçenekleri Tablo 3’de görülecektir.

Tablo 3. Sekiz Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları

Puan	Katılım Seçeneği
8-13	“Hiç farkında değilim”
14-19	“Çok az farkındayım”
20-25	“Orta düzeyde farkındayım”
26-31	“Oldukça farkındayım”
32-40	“Tamamen farkındayım”

“Eğitim-Öğretim Süreci” boyutunda 10 madde olup en düşük puan 10, en yüksek puan 50’dir. Buna göre madde katılım seçenekleri Tablo 4’de gösterilmiştir:

Tablo 4. On Maddeli Boyutlarda Katılım Seçenekleri Puanları

Puan	Katılım Seçeneği
10-15	“Hiç farkında değilim”
16-21	“Çok az farkındayım”
22-27	“Orta düzeyde farkındayım”
28-33	“Oldukça farkındayım”
34-50	“Tamamen farkındayım”

Genel toplama bakıldığında ise 56 madde olduğundan, katılımcılar en düşük 56, en yüksek 280 puan alabilirler. O halde madde katılım seçenekleri Tablo 5’de gösterilmiştir:

Tablo 5. Toplam 56 Madde İçin Katılım Seçenekleri Puanları

Puan	Katılım Seçeneği
56-100	“Hiç farkında değilim”
101-145	“Çok az farkındayım”
146-190	“Orta düzeyde farkındayım”
191-234	“Oldukça farkındayım”
235-280	“Tamamen farkındayım”

4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler bir istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırmada bağımsız örneklem t-testi, tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin aritmetik ortalamaları için “ortalama”, bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu için “bağımsız örneklem t-testi”, kıdeme ve branşa göre farklılaşma durumu için ise “ANOVA” istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçek katılımcılara okul saatlerinde dağıtılmış, veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 20-25 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Çalışma kapsamına alınan her katılımcının gönüllü olmasına dikkat edilmiş, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, bir istatistik programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada manidarlık düzeyi, “.05” alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerine ve bu değerlerin cinsiyete, kıdeme, branşa göre değişip değişmediğine, ayrıca branş ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel farkındalıklarının farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular sunulmuştur.

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ve alt boyutlarına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla bir istatistik programının tanımlayıcı istatistiğinin ortalama verilerinden yararlanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyut	n	Min	Max	\bar{x}	SS
Bilginin Doğası ve Oluşumu	538	8	30	26,2	3,8
Düşünme	538	8	30	25,9	4,0
Aktiflik	538	6	30	25,5	4,5
Öğrenci Merkezlilik	538	8	40	33,5	5,7
Öğretmenin Rolü	538	8	40	33,9	6,2
Eğitim - Öğretim Süreci	538	10	50	42,7	7,7
Ölçme Değerlendirme	538	6	30	25,3	5,0
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	538	6	30	22,2	6,5
Genel Toplam	538	56	280	235,5	3,3

Bu sonuçlara göre, öğretmenler yapılandırmacılığın 8 boyutundan 7 sinin “tamamen farkındadırlar”. “Sınıfın fiziksel özellikleri” boyutunun ise “oldukça farkındadırlar”. Bu durumda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda oldukça bilgili olduklarını düşündükleri görülmektedir.

2. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ortalamalarının T-testi Sonuçları

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	SS	t	p
Bilginin Doğası ve Oluşumu	Erkek	259	25,8	3,80	-2,19	,02
	Kadın	279	26,5	3,86		
Düşünme	Erkek	259	25,7	3,82	-1,18	,23
	Kadın	279	26,1	4,27		
Aktiflik	Erkek	259	25,2	4,38	-1,39	,16
	Kadın	279	25,8	4,69		
Öğrenci Merkezlilik	Erkek	259	33,3	5,38	-,83	,40
	Kadın	279	33,7	6,13		
Öğretmenin rolü	Erkek	259	33,6	6,21	-,87	,38
	Kadın	279	34,1	6,31		
Eğitim- Öğretim Süreci	Erkek	259	42,5	7,36	-,73	,46
	Kadın	279	43,0	8,15		
Ölçme Değerlendirme	Erkek	259	25,0	4,86	-1,20	,23
	Kadın	279	25,5	5,27		
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Erkek	259	233,6	36,49	-1,10	,26
	Kadın	279	237,3	40,03		

Tablo incelendiğinde yapılandırmacılığın düşünme, aktiflik, öğrenci merkezlilik, öğretmenin rolü, eğitim-öğretim süreci, ölçme-değerlendirme, sınıfın fiziksel özellikleri alt boyutlarında gruplar arasında ($p < ,05$ düzeyinde) anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bilginin doğası alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 26,5 erkek öğretmen adaylarının ortalamasının ise 25,8 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -2,199$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,05$) düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın bilginin doğası ve oluşumu alt boyutuyla ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıdaki tablolarda öğretmenlerin kıdemlerine göre bilişsel farkındalık düzeyleri kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Tablo 8’ da öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin kıdemlerine göre ortalama değerleri gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyut	Kıdem	n	SS	\bar{x}
Bilginin doğası ve oluşumu	1-5 yıl	32	4,61	26,1
	6-10 yıl	104	3,49	26,7
	11-15 yıl	122	4,25	25,8
	16 yıl ve üstü	280	3,69	26,1
	Toplam	538	3,85	26,2
Düşünme	1-5 yıl	32	4,32	25,8
	6-10 yıl	104	4,06	26,0
	11-15 yıl	122	4,27	25,8
	16 yıl ve üstü	280	3,96	25,9
	Toplam	538	4,06	25,9
Aktiflik	1-5 yıl	32	4,59	26,4
	6-10 yıl	104	4,49	25,9
	11-15 yıl	122	4,76	25,4
	16 yıl ve üstü	280	4,48	25,3
	Toplam	538	4,55	25,5
Öğrenci Merkezlilik	1-5 yıl	32	5,20	33,5
	6-10 yıl	104	5,56	33,8
	11-15 yıl	122	6,07	33,6
	16 yıl ve üstü	280	5,81	33,3
	Toplam	538	5,78	33,5
Öğretmenin Rolü	1-5 yıl	32	5,72	35,1
	6-10 yıl	104	6,23	33,7
	11-15 yıl	122	6,61	33,7
	16 yıl ve üstü	280	6,18	33,9
	Toplam	538	6,26	33,9
Eğitim - Öğretim Süreci	1-5 yıl	32	6,77	43,5
	6-10 yıl	104	7,25	42,9
	11-15 yıl	122	7,58	43,0
	16 yıl ve üstü	280	8,18	42,5
	Toplam	538	7,78	42,7
Ölçme Değerlendirme	1-5 yıl	32	4,18	26,0
	6-10 yıl	104	4,83	25,4
	11-15 yıl	122	5,14	25,4
	16 yıl ve üstü	280	5,25	25,1
	Toplam	538	5,08	25,3
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	1-5 yıl	32	5,87	22,3
	6-10 yıl	104	6,95	21,7
	11-15 yıl	122	6,94	22,3
	16 yıl ve üstü	280	6,39	22,4
	Toplam	538	6,59	22,2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin kıdeme göre ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki küçük farklılıkların anlamlılığı ise varyans analizi tablosunda (Tablo 9) gösterilmektedir.

Tablo 9. Kıdem Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı (Varyans Analizi)

Boyut		sd	F	KO	KT	p
Bilginin doğası ve oluşumu	Gruplar Arası	3	1,24	18,42	55,2	,29
	Gruplar içi	534		14,82	7915,7	
	Toplam	537			7970,9	
Düşünme	Gruplar Arası	3	,055	,92	2,7	,98
	Gruplar içi	534		16,63	8881,2	
	Toplam	537			8884,0	
Aktiflik	Gruplar Arası	3	,77	16,09	48,2	,50
	Gruplar içi	534		20,76	11087,3	
	Toplam	537			11135,6	
Öğrenci Merkezilik	Gruplar Arası	3	,20	6,70	20,1	,89
	Gruplar içi	534		33,59	17937,3	
	Toplam	537			17957,4	
Öğretmenin Rolü	Gruplar Arası	3	,49	19,60	58,8	,68
	Gruplar içi	534		39,34	21011,2	
	Toplam	537			21070,0	
Eğitim öğretim Süreci	Gruplar Arası	3	,25	15,29	45,8	,86
	Gruplar içi	534		60,81	32473,5	
	Toplam	537			32519,4	
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	3	,32	8,48	25,4	,80
	Gruplar içi	534		25,94	13856,3	
	Toplam	537			13881,7	
Sınıfın fiziksel özellikleri	Gruplar Arası	3	,12	188,37	565,1	,94
	Gruplar içi	534		1480,57	790625,1	
	Toplam	537			791190,2	

Burada yapılandırmacı yaklaşımda kıdem değişkeninin etkili bir faktör olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 9'deki 'Sig.' Sütunu incelendiğinde yapılandırmacılık alt boyutlarının hiç birinde kıdem açısından ($p < .05$) anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Buradan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinde kıdem etkili bir değişken değildir. Oysa daha kıdemli olan öğretmenlerin bu konuda yeni öğretmenlere oranla daha az bilgili olmaları beklenen bir sonuç olabilirdi.

4. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Burada öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin branşlara göre ortalamaları verilmiş ve bu ortalamaların farklılığında branşın etkili bir değişken olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Branşa göre Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyut	Değişken	n	\bar{X}	SS
Bilginin doğası ve oluşumu	Sayısal bilimler	106	26,0	3,2
	Sözel bilimler	216	26,1	4,0
	Sınıf öğretmenliği	216	26,4	3,8
	Toplam	538	26,2	3,8
Düşünme	Sayısal bilimler	106	25,7	3,6
	Sözel bilimler	216	25,5	4,3
	Sınıf öğretmenliği	216	26,4	3,8
	Toplam	538	25,9	4,0
Aktiflik	Sayısal bilimler	106	25,2	3,9
	Sözel bilimler	216	25,1	5,0
	Sınıf öğretmenliği	216	26,1	4,2
	Toplam	538	25,5	4,5
Öğrenci Merkezlilik	Sayısal bilimler	106	33,3	5,0
	Sözel bilimler	216	33,0	6,2
	Sınıf öğretmenliği	216	34,1	5,5
	Toplam	538	33,5	5,7
Öğretmenin Rolü	Sayısal bilimler	106	33,5	5,4
	Sözel bilimler	216	33,5	6,5
	Sınıf öğretmenliği	216	34,4	6,3
	Toplam	538	33,9	6,2
Eğitim - Öğretim Süreci	Sayısal bilimler	106	42,9	6,8
	Sözel bilimler	216	41,8	8,1
	Sınıf öğretmenliği	216	43,5	7,7
	Toplam	538	42,7	7,7
Ölçme Değerlendirme	Sayısal bilimler	106	25,6	4,0
	Sözel bilimler	216	24,9	5,2
	Sınıf öğretmenliği	216	25,6	5,3
	Toplam	538	25,3	5,0
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Sayısal bilimler	106	22,1	6,0
	Sözel bilimler	216	21,7	6,8
	Sınıf öğretmenliği	216	22,7	6,6
	Toplam	538	22,2	6,5

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin branşa göre ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki küçük farklılıkların anlamlılığı ise varyans analizi tablosunda (Tablo 11) gösterilmektedir.

Tablo 11. Branş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı (Varyans Analizi)

Boyut		KT	sd	KO	F	p
Bilginin doğası ve oluşumu	Gruplar Arası	55,2	3	18,4	1,24	,29
	Gruplar içi	7915,7	534	14,8		
	Toplam	7970,9	537			
Düşünme	Gruplar Arası	2,7	3	,9	,055	,98
	Gruplar içi	8881,2	534	16,6		
	Toplam	8884,0	537			
Aktiflik	Gruplar Arası	48,2	3	16,0	,77	,50
	Gruplar içi	11087,3	534	20,7		
	Toplam	11135,6	537			
Öğrenci Merkezilik	Gruplar Arası	20,1	3	6,7	,20	,89
	Gruplar içi	17937,3	534	33,5		
	Toplam	17957,4	537			
Öğretmenin Rolü	Gruplar Arası	58,8	3	19,6	,49	,68
	Gruplar içi	21011,2	534	39,3		
	Toplam	21070,0	537			
Eğitim - Öğretim süreci	Gruplar Arası	45,8	3	15,2	,25	,86
	Gruplar içi	32473,5	534	60,8		
	Toplam	32519,4	537			
Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	25,4	3	8,4	,32	,80
	Gruplar içi	13856,3	534	25,9		
	Toplam	13881,7	537			
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Gruplar Arası	565,1	3	188,3	,12	,94
	Gruplar içi	790625,1	534	1480,5		
	Toplam	791190,2	537			

Burada yapılandırmacı yaklaşımda branş değişkeninin etkili bir faktör olup olmadığı incelenmiştir Tablo 11'deki 'Sig.' Sütunu incelendiğinde yapılandırmacılık alt boyutlarının hiç birinde branş açısından ($p < .05$) anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinde branş etkili bir değişken değildir.

5. Branş ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Ortalamaları ile İlgili T-testi Sonuçları

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	SS	t	p
Bilginin doğası	Sınıf	216	26,4	3,8	,9	,47
	Branş	322	26,0	3,8		
Düşünme	Sınıf	216	26,4	3,8	2,3	,03
	Branş	322	25,6	4,1		
Aktiflik	Sınıf	216	26,1	4,2	2,4	,03
	Branş	322	25,1	4,7		
Öğrenci Merkezilik	Sınıf	216	34,1	5,5	2,1	,06
	Branş	322	33,1	5,8		
Öğretmenin Rolü	Sınıf	216	34,4	6,3	1,7	,13
	Branş	322	33,5	6,2		
Eğitim - Öğretim süreci	Sınıf	216	43,5	7,7	1,9	,07
	Branş	322	42,2	7,7		
Ölçme Değerlendirme	Sınıf	216	25,6	5,3	1,0	,41
	Branş	322	25,1	4,8		
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Sınıf	216	22,7	38,6	2,0	,07
	Branş	322	21,9	38,0		
Genel toplam	Sınıf	216	239,6	72,4	2,0	,02
	Branş	322	232,8	71,7		

Tablo 12 incelendiğinde yapılandırmacılığın düşünme, aktiflik alt boyutlarında gruplar arasında ($p > ,05$ düzeyinde) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

İki boyutta da sınıf öğretmenlerinin ortalaması branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer altı boyutta ise ($p < ,05$ düzeyinde) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Genel toplama bakıldığında sınıf öğretmenleri 239 iken branş öğretmenleri 232 ortalamaya sahiptir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri farklıdır. Bu durumda sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha bilgili görmektedirler.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilişsel farkındalık düzeyleri oldukça yüksektir. Yapılandırmacılığın 8 boyutunun 4'üne tamamen farkındayım diyen öğretmenler, diğer dört boyuta da oldukça farkındayım yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler yapılandırmacılığın 8 boyutundan 7 sinin “tamamen farkındadırlar”. “Sınıfın fiziksel özellikleri” boyutunun ise “oldukça farkındadırlar”. Öyleyse öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda oldukça bilgili olduklarını düşündükleri açıktır. Bu sonuç bu araştırma için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Ancak Kayseri ilinde yapılmış bir araştırma olduğundan beklenen bir sonuçtur. Çünkü bu ilde ya öğretmenlik sınavlarından oldukça yüksek puan alan başarılı ya da kıdem derecesi oldukça fazla olan deneyimli öğretmenler bulunmaktadır. Bunun sebebi ise MEB tarafından bu ilin birinci dereceden il olarak belirlenmesidir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı bilme konusunda özgüvenlerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak bu özgüven olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Yapılandırmacılık eskiyi değiştirmeyi gerektirir, dolayısıyla oldukça zor ve zahmetli bir yolda bıkmadan çalışmayı getirir. Öğretmenlerin zaten bildiklerini düşünmeleri onların gelecek öğrenmelerine bir engel teşkil edebilir. Ama bu yeni öğretim programlarını uygulamaya ilişkin uygun davranışları sergileyebilecekleri anlamına gelir.

Bu konudaki “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Farkındalık ve Yeterlikleri” başlıklı Kardaş (2014) tarafından yapılmış benzer bir çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının “Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı” ile ilgili farkındalıkları ve yeterliklerinin, yine adayların kendi görüşlerinden hareketle ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Araştırma neticesinde; Türkçe öğretmeni adaylarının %84,8'inin (n=212) “yapılandırmacı öğretim yaklaşımı” ile ilgili yeterli farkındalık, bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirlenirken katılımcıların %15,2'sinin ise (n=38) yapılandırmacılıkla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Başka bir araştırma olan Özenç ve Doğan'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı 2009'daki çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Genç'in (2007) araştırmasında da bu bulguyu destekleyecek şekilde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları yeterli (çok yüksek) düzeydedir.

2012 yılında "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı Coşkun'un makalesinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterlilikleri genel ve alt boyutları açısından orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bu dört araştırma ile mevcut araştırmanın sonuçları arasındaki farklılıklar ise araştırma yapılan illerin, bölgenin ve araştırma yıllarının farklı olması ile açıklanabilir. Kardeş araştırmasında açık uçlu sorular yardımıyla öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ölçmüştür. Bu çalışmada ise öğretmenler bilgi düzeylerini öz-değerlendirmeleri ile ifade etmişlerdir. Bu iki araştırma arasında bölgesel farkın sonuçları farklılaştırabileceği de düşünülmelidir. Kardeş araştırmasını Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki üç üniversitede öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına uygulamıştır. Oysa bu araştırma İç Anadolu Bölgesi'nin özelliklerini taşıyan Kayseri ilindeki sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Kayseri kıdemi veya öğretmenlik sınavındaki başarısı yüksek öğretmenlerin bulunduğu bir il olduğundan buradaki öğretmenlerin bilgi düzeyinin yüksek olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin hâlihazırda öğretmen olmuş bireylerden daha düşük olması da bu çalışma adına doğal, sınav ve değerlendirme sistemi adına da olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir. Coşkun'un çalışması da Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapılmıştır. Bu bölgede bulunan öğretmenlerin başarı ve kıdem düzeylerinin Kayseri ilindeki öğretmenlere göre daha düşük olması beklenen bir durumdur.

Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım öğretmen boyutunda bilgi ve kavrama açısından bir eksiklik görünmemektedir. Öğretmenler bilgi ve kavrama düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucuna göre, yapılandırmacılığın düşünme, aktiflik, öğrenci merkezlilik, öğretmenin rolü, eğitim-öğretim süreci, ölçme-değerlendirme, sınıfın fiziksel özellikleri alt boyutlarında gruplar arasında ($p<,05$ düzeyinde) cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sadece sekizinci olan bilginin doğası alt boyutunda kadın öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu konudaki benzerlik gösteren Özenç ve Doğan'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun da "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı makalesinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda etkili bir değişken olmadığını ifade etmiştir. Bu durumda bilişsel farkındalıkta cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir. Genç'in (2007) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın en ilginç sonuçlarından birisi de öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinde kıdem etkili bir değişken olmamasıdır. Oysa daha kıdemli olan öğretmenlerin bu konuda yeni öğretmenlere oranla daha az bilgili olmaları beklenen bir sonuç olabilirdi. Bu durumda kıdemli öğretmenler de bilgili olduklarını düşünmektedir. Özenç ve Doğan'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Coşkun da "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı makalesinde kıdemin öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Genç'in (2007) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları kıdeme anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yine araştırmanın bir diğer sonucuna göre sayısal, sözel ve sınıf branşları arasında bilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak sadece branş ve sınıf öğretmenleri olarak bakıldığında; gruplar arasında yapılandırmacılığın düşünme ve aktiflik alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aktiflik ve düşünme alt boyutlarının ikisinde de sınıf öğretmenlerinin ortalaması branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı daha iyi bildikleri düşünülebilir. Bu durumda sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine göre daha bilgili görmektedir.

Araştırmanın sonuçlarının kıdem, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre büyük oranda değişmemesi, sonuçların sadece bilgidен ve içselleştirmeden kaynaklandığının bir göstergesi olduğundan olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler öğrencilerin derste aktif olmasına yönelik “Sınıf içi uygulamalarda, öğrenci aktifliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesi esastır.” maddesini 4,6 ortalamaıyla en yüksek puanlamış, oldukça iyi düzeyde bildiklerini ifade etmişlerdir. O halde öğretmenler yapılandırmacı anlayışın öğretmeni pasif, öğrenciyi aktif hale getirdiğini bildiklerini düşünmektedirler. Ancak öğrencinin aktif olmasının yorumunu içeren

- “Öğrenci kendi öğrenme sürecini planlar ve uygular.” (3,8)
- “Etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi öğrenciyle yapılır.” (3,9)
- “Öğretmen, öğrencinin öğrenme hızına ve çalışma biçimine müdahale etmez.” (3,8)

maddelerinin ortalaması çok daha düşüktür. Buna göre öğretmenlerin aktiflik kavramını sadece isim olarak bildikleri, içeriğini tam olarak bilmedikleri düşünülebilir. Aynı zamanda öğrencinin aktif olması gerektiği yapılandırmacılıkla ilgili kulaktan dolma bilgilerle de bilinebilecek bir maddedir. Bu maddenin yorumlanması ve üzerinde düşünülmesiyle ancak anlaşılabilen, üst düzey düşünme biçimi olan yukarıdaki maddelerin düşük puanlanması aslında öğretmenlerin kuramı tam olarak algılayamadıklarını, üzerinde tam olarak düşünmediklerini ve bunun da ötesinde içselleştirmediklerini düşündürmektedir.

Öğretmenler;

- Deneysel, gözlem ve yaşantı gibi birincil bilgi kaynaklarının bilginin kazanılmasında temel rol oynadığını,
- İlgi, tutum, değer, algı gibi bireysel özelliklerin bilginin oluşturulmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu,
- Öğrencinin araştırma yapmaya ve problem çözmeye teşvik edilmesi gerektiğini,
- Öğretmenin görevinin problemlere çözüm yolları geliştirmede öğrenciye rehberlik etmek olduğunu,
- Farklı düşüncelerin zenginlik kabul edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini,
- Yapararak ve yaşayarak öğrenmenin temel ilke olduğunu,
- Bilgi birikimi ve öğrenme şekli bakımından öğrencilerin birbirinden farklı özellik taşıdığını,
- Öğretmenin, kendini güncellemesi ve değerlendirmesi gerektiğini,
- Öğretmenin, öğrencinin farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olması ve eğitim-öğretim sürecinde rehber konumunda bulunması gerektiğini,
- Sorgulamanın, araştırma yapmanın ve problem çözenin, eğitim-öğretim sürecinin temel unsurları olduğunu

ifade eden maddeleri 4,5 ortalamayla iyi bilmektedir.

Ölçekte yer alan “Öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin ilgisi, isteği, ihtiyacı ve hedefi yer alır.” maddesi öğrenci merkezliliğin doğrudan ifade edildiği bir maddedir. Dolayısıyla öğretmenler bu maddeyi iyi bilmektedirler (4,4). Ancak aktiflikte olduğu gibi bu kavramın da derinine inildiğinde getirdiği uygulamaların yansıtıldığı maddeler oldukça düşük puanlanmıştır. Öğrencinin özerkliğini ve öğrenci merkezliliği yansıtan bu maddelerin düşük puanlanması dikkat çekicidir. Öğretmenler,

- “Öğretmen, bilgi, beceri, duygu ve sezgisini öğrenciye aşamaz.” (3,8)
- “Öğretmen, öğrencinin öğrenme hızına ve çalışma biçimine müdahale etmez.” (3,8)
- “Öğrenci kendi öğrenme sürecini planlar ve uygular.” (3,8)
- “Etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi öğrenciyle yapılır.” (3,9)

Bu maddelerin ortalaması ilkinde göre oldukça düşüktür. Bu ilginç sonuç öğretmenlerin aslında yapılandırmacılığın gerektirdiği öğrencinin bireysel, özgür ve özerk olması kavramlarını tam olarak anlayamadığı, halen öğrenci merkezliliğin okullarda yerleşemediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin programın her aşamasında yer aldığı hatta değerlendirmeyi bile kendisinin yaptığı bir anlayışı devam ettirmekte oldukları sonucunu muhtemel kılan bu ortalamalar, bu anlayışın tamamen değiştiğini henüz tam anlamıyla idrak edemediklerini düşündürmektedir. Bu da sınıflarda halen öğretmenlerin içeriğe, yöntemlere karar verdiği, değerlendirmeyi öğretmenin yaptığı ve öğrencinin aktif bir pozisyonda olmadığını gösterebilir. Aktiflik kavramının öğretmenlerce yeterince anlaşılammış olması muhtemeldir. Aktifliğin sadece “öğrencilerin yerinde sabit oturmasından ziyade hareket etmesi” gibi basit bir tanım şeklinde anlaşılıyor olması olasıdır.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenlerin hazır bilgi dediğimiz, her zaman her yerde geçerli bilgilerin ötesinde öğrencilerin kişisel yorumlarıyla ulaştıkları sentezlere değer vermeleri gerekmektedir. Aşağıdaki maddelerin ortalamaları öğretmenlerin bu durumu da tam olarak anlayamadıklarını düşündürmektedir.

- “Öğretmen, öğrenciye hazır bilgi vermez.” (4,0)
- “Daha çok üst düzey (analiz, değerlendirme, sentez) kazanımlara uygun öğrenme yaşantısı sunulur.” (4,0)
- “Öğrenciler düşünme, akıl yürütme ve sorun çözme becerilerini sorgular.” (4,0)
- “Öğretmen, bilgi, beceri, duygu ve sezgisini öğrenciye aşamaz.” (3,8)

Buna göre öğretmenlerin öğrencileri halen kitaplarda yazılı olan standart bilgilerle donatma arzusunu devam ettirdikleri ve öğrencileri bilgi küpü gibi yüklemeye devam ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca “Öğrenci araştırma yapmaya ve problem çözmeye teşvik edilir.”, “Farklı düşünceler zenginlik kabul edilir ve desteklenir.” gibi yuvarlak cevapların bulunduğu ve her hâlükârda doğruluğu kestirilebilen maddeler oldukça yüksek puanlanırken; yapılandırmacılığın temel felsefesini yansıtan ve bu anlayışın üst düzey bir yorumu olarak ifade edilebilecek

- “Öğretmen, bilgi, beceri, duygu ve sezgisini öğrenciye aşamaz.” (3,8)

- “Öğretmen, öğrencinin öğrenme hızına ve çalışma biçimine müdahale etmez.” (3,8)
- “Öğrenci kendi öğrenme sürecini planlar ve uygular.” (3,8)

gibi maddeler düşük puanlanmıştır. Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacılığı sadece bilgi ve kavrama düzeyinde bildikleri henüz temel dayanaklarını ve felsefesini tam olarak idrak edemedikleri sonucunu mümkün kılabilir. Bu kurama ait standart cümleleri ve kelimeleri ezberledikleri “aktif olma”, “öğrenci merkezilik”, “bireyin ilgi ve ihtiyaçları” gibi kitabi ve her yerde geçen kelimelere göz aşinalığı edindiklerinden bu kavramları gördüklerinde bildiklerini zannettikleri ve bu kavramlara sadece başlık niteliğinde aşına oldukları ama içerik anlamında tam olarak idrak edemedikleri ifade edilebilir.

Öğretmenler “Sınıf ilgi, yetenek ve başarı gibi benzer nitelikteki öğrencilerden oluşmaz.” maddesini 4,0 ile puanlamışlardır. Bu madde öğrenci merkezliliğin ve aktifliğin bir başka ifadesidir. Öğrenciler heterojen olduklarında yalnızca öğretmenden değil birbirlerinden de öğreneceklerdir. Dolayısıyla farklı yeterliklerde öğrencilerin iletişim kurması, grup çalışmaları yapması, etkileşim halinde olması gerekir. Bu da öğrencinin sınıfta merkeze alındığının ve aktif olduğunun bir ifadesidir. Bu da sınıfta öğrencilerin küme çalışmaları için esnek bir oturma düzeni olmasını gerektirir. Oysa öğretmenler “Sınıflar, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı için düzen ve biçim açısından esnektir.” (3,8) maddesini düşük puanlamışlardır. Öğrenciler öğretimde merkez konumdadırlar birbirlerine öğretir, araştırmalar yaparlar. Oysa öğretmenler “Sınıflarda, öğrencinin araştırma yapmasını destekleyici materyaller mevcuttur.” (3,8) maddesini de oldukça düşük puanlamıştır.

Bunun yanında öğretmenlerin yapılandırmacılığın uygulamaya dair getirilerini tam olarak anlayamamış oldukları aşağıdaki maddelerin ortalamalarına göre muhtemel surette ifade edilebilir;

- “Sınıflarda, öğrencinin araştırma yapmasını destekleyici materyaller mevcuttur.” (3,8)
- “Sınıflar, Türkçe, matematik ve tarih sınıfları gibi branşlara ayrılarak düzenlenir.” (3,6)

- “Sınıflar, teorik ve uygulamalı dersleri birlikte işlemeye uygundur.” (3,7)
- “Sınıf ilgi, yetenek ve başarı gibi benzer nitelikteki öğrencilerden oluşmaz.” (4,0)
- “Sınıflar, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı için düzen ve biçim açısından esnekler.” (3,8)

Yapılandırmacı yaklaşım bugün sistemimizde on yıldır uygulanmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılığın etkisinin başarıyı artırması beklenen bir sonuçtur. Türkiye'nin bu büyük değişim karşısında ne kadar yol aldığını anlayabilmek için son yıllarda Türkiye'nin uluslararası sınavlarda aldığı sonuçlara bakmak gerekmektedir:

PISA dünya çapında matematik, okuma ve bilimde ölçümler yapan bir sınavdır. Dünya çapında birçok ülke bu sınavlara katılmaktadır. Dünya'da birçok ülke ve özellikle OECD ülkeleri PISA sonuçlarını önemsemekte, sistemlerini buna göre revize etmektedir. Türkiye de bu sınava 2003, 2006, 2009, 2012 yıllarında katılmıştır ve bir OECD ülkesidir. Dolayısıyla Türkiye de bu sınavın başarısını önemsemektedir (İskenderoğlu, Erkan ve Serbest, 2013). O halde ülkemiz için de bu sınavlardan alınan başarı bir ölçüt olarak düşünülmelidir. Türkiye'de uygulanan bu kuramın sonuçları 2012 yılında yapılan PISA sınavlarına olumlu bir sonuç getirmemiştir. Bu sonuçlara göre: (PISA, 2012 b; PISA, 2012 a)

- Türk öğrencileri günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan problemleri çözmeye matematik, okuma ve bilim branşlarında diğer OECD ülkelerine göre oldukça yetersizdir.
- Okulda öğrendiklerini gerçek hayata uygulamakta zorluk çekmektedirler.
- 500 puan üzerinden 454 puan alarak Türk öğrenciler diğer OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalmıştır.
- Matematik, okuma ve bilimde birinci sırada Çin ve daha sonra Uzakdoğu ülkeleri gelmektedir. Bu ülkelerden sonra Avrupa ülkeleri sıralamada önde gelmektedir. Türkiye ise Avrupa ülkelerinin hemen hepsinden sonra, Sırbistan, Yunanistan ve Hırvatistan gibi küçük ülkeleri bile geçemeyerek 65 ülke arasında 44. Sırada yer almaktadır.

PISA matematik eğitiminde 15 yaş grubundaki öğrencilerin okul müfredatından öğrendikleri bilgi ve becerileri günümüz dünyasında ne derecede kullanabildiklerini belirlemeye çalışan bir sınavdır. Yapılandırmacı kuramın dikkate alındığı ülkemiz sisteminde ise yapılandırmacılığın temel çıkış noktası olan okulda öğrenilenlerin gerçek hayata uygulanabilirliğinin öncelikli amaç olduğu düşünülürse PISA ve SBS sınavlarının aynı amaçları güderek ve aynı yaşlardaki öğrenciler için hazırlanan sınavlar olduğu düşünülebilir. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) 2008-2013 yılları arasındaki SBS matematik sorularını PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırdıkları araştırmalarında aynı yaşta öğrenciler için aynı hedefler doğrultusunda hazırlanmış SBS ve PISA sınavlarını hangi düzeyde yeterlik ölçtükleri doğrultusunda karşılaştırmıştır. PISA sınavının belirlediği 6 yeterlik düzeyi bulunmaktadır ve bu sınavda bu düzeylerin hepsi ile ilgili sorular bulunmaktadır. Oysa SBS sınavında çıkan sorular çoğunlukla PISA'nın 2,3 ve 4. düzeyine aittir, 5. düzeyden sadece 1 soru bulunmaktadır ancak 6. düzeyden hiç soru yer almamaktadır. Dolayısıyla ülkemizdeki bu sınav öğrencileri daha düşük düzeyde yeterlikler doğrultusunda çalışmaya ve düşünmeye itmektedir (İskenderoğlu, Erkan ve Serbest, 2013). Durmuşçelebi'nin (2010) Türkçe öğretim programları ile SBS ve PISA sınavlarının uyumunu araştırdığı çalışmasında da sınavların kapsamaları yönünden benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, Türkçe Öğretim Programı ile 2008 ve 2009 SBS karşılaştırıldığında; öncelikle, program hedeflerinin % 19'unun duyuşsal alana ait davranışlardan olmasına karşılık, sınavda bu alandan hiçbir soru sorulmamıştır. Diğer taraftan bilişsel alana ait sorulara verilen ağırlıkların program ile paralellik göstermediği görülmektedir. Türkçe Öğretim Programında Bilişsel alanın her basamağında "Kavrama ve Uygulama" düzeyleri ağırlıklı olmak kaydıyla, değişik ağırlıklarda kazanım yer almaktadır. Ancak sınavlara bakıldığında bu ağırlığın daha çok "kavrama" düzeyinde kaldığı görülmektedir. Sınavlarda özellikle üst düzey becerilerine hiç yer verilmemiştir. Programda hedeflenen kazanımların yaklaşık % 21'i üst düzey (analiz, sentez ve değerlendirme) becerilerden oluşmasına rağmen, bu düzeyde çok az sorunun olması, sınavın kolay olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu durumda, SBS sınavıyla öğretim programı arasında bir paralellik olduğunu söylemek zordur. O halde programlar öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmasını hedefler iken sınavlarda sorduğumuz sorular bu yönde değildir. Sınavlarda sorulan soruların kapsamının genellikle kavrama ve uygulama gibi orta düzey becerilere yönelik olması, öğrencileri de bu düzeyde çalışmaya ve düşünmeye yöneltecektir.

Bunun yanında öğretmenler de öğrencileri bu sınavlara hazırlamak için bu düzeyde bir öğretim yapacaklardır. Bunun yanında Durmuşçelebi'nin (2010) araştırmasında 2008 yılında yapılan SBS'de öğrencilerin 2009'a göre daha başarılı olduklarını, her iki yılda da başarının beklenen düzeyde olmadığını ancak 2009 yılında başarının % 50 ortalamasının altına düşmüş olması, ciddi bir sorun teşkil ettiğini dile getirmektedir. Başarısızlığın sadece PISA gibi uluslararası sınavlarda değil ülkemizin sınavında da olduğu bu açıdan görülebilir.

Eğitim alanında uluslararası ölçme-değerlendirmeleri yapan bir kuruluş (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (<http://www.iea.nl>), dört yılda bir katılmak isteyen ülkeleri fen alanında sınavlar uygulayarak karşılaştırmaktadır. 1999 yılında üçüncü kez uygulanan sınava (Third International Mathematics and Science Study (TIMSS-R)) Türkiye de ilk kez katılmıştır. Türkiye ilk kez katıldığı için geçmiş yıllarla karşılaştırma yapılamamaktadır. Sınav sonuçları ve ülkelerin karşılaştırılması 2000 yılında detaylı bir raporla sunulmuştur. Buna göre: (Kılıç G. B., 2002; MEB Ulusal Rapor, 2003; TIMSS, 2014)

- TIMSS-R sınavına toplam 38 ülke katılmıştır. TIMSS-R sınavı katılan ülkelerin 8. sınıf öğrencilerinden seçilen bir örnekleme uygulanmıştır. Katılan öğrencilerin uluslararası yaş ortalaması 14.4'tür.
- TIMSS-R'ye toplam 38 ülke katılmıştır. 38 ülkenin ortalamaları alınarak hesaplanan uluslararası ortalama 488'dir. TIMSS-R'nin fen alanındaki sıralamasında ilk sırayı 569 puanla Tayvan, en son sırayı ise 243 puanla Güney Afrika almıştır. Türkiye ise 433 ortalama puanla 33. ülke olmuştur ve ortalaması uluslararası ortalamadan istatistiksel anlamlı farkla düşüktür. 19 ülke uluslararası ortalamasının istatistiksel anlamlı farkla üstündedir. Ortalamasının üstüne çıkan 19 ülkeden ikisi (Tayvan ve Filipinler) TIMSS-R'ye ilk defa katılan ülkelerdir. 13 ülke uluslararası ortalamasının istatistiksel anlamlı bir farkla altında kalmışlardır. Bunların dokuzu TIMSS-R'ye ilk defa katılan ülkelerdir (Moldova, Makedonya, Ürdün, Endonezya, Türkiye, Tunus, Şili, Filipinler ve Moroko).
- Türkiye'nin 25. yüzdeliğine karşılık gelen puan yaklaşık 380 puandır. Bu demektir ki öğrencilerimizin %25'i 380 puanın altında puanlar almışlardır. Öğrencilerimizin %50'si 380 ile 480 arasında değişen puanlar almışlar ve

ortalamamız 433 çıkmıştır. Başarılı öğrencilerimiz de (75. yüzdeliğin üstünde kalan öğrenciler) 480 ile 560 arasında değişen notlar almışlardır. Uluslararası ortalamanın 488 olduğunu hatırlarsak, ancak en iyi öğrencilerimiz bu ortalamaya yakın puanlar almışlardır.

- Ülkemizin aldığı puanları TIMSS-R’de ilk sıralara yerleşmiş ülkelerle karşılaştırsak, Tayvan’ın ortalaması 569, Singapur’un ortalaması 568, Macaristan’ın ortalaması 552, Japonya’nın ortalaması ise 550’dir. Bizim en iyi öğrencilerimiz bu ülkelerin ortalamalarına yakın puanlar almışlardır. Bizim ortalarda yer alan öğrencilerimiz ise (25. ve 75. yüzdeler arasındaki öğrenciler), bu ülkelerin düşük performans gösteren öğrencileriyle (25. yüzdeliğin altındaki) yakın puanlar almışlardır. Bizim öğrencilerimizin yaklaşık %95’i bu ülkelerin ortalamalarının altındadır.
- Türkiye 1999 ve 2007 yıllarında yapılan TIMSS çalışmalarına katılmıştır. 2007 yılında da bu sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiştir. Türkiye 1999 yılında 38. sırada 2007’de ise 31. Sırada yer almıştır. 1999 yılında birinci 2007’de ikinci olan Tayvan ile Türkiye’nin arasındaki bu başarı farkının sebeplerini araştıran Öztürk ve Uçar’a (2010) göre bu farkın en önemli sebeplerinden biri Türkiye’de öğretmen yetiştirmedeki eksikliklerdir. Türkiye’de öğrenci merkezli eğitimin henüz kavranamaması, yeni anlayışların henüz tam olarak anlaşılabilmesi ve içselleştirilmemiş olması dile getirilmiştir. İki ülkedeki öğretmen yetiştirme farklılıklarına bakıldığında kâğıt üzerinde ciddi farklılıklar görülmemektedir. Oysa resmi formatın dışında uygulanan asıl içeriğe bakıldığında öğretmen yetiştirme kurumlarının hala büyük eksiklikleri olduğu dile getirilmiştir.

Bu sonuçlara göre aslında geçmiş sistemimizden çok da farklılaşmadığımız görülmektedir. Pekâlâ, bunun sebepleri ne olabilir? Öğretmen yetiştirilme programları ve öğretim programları mükemmel şekilde yapılandırmacı yaklaşımla işliyorsa ve mükemmel hazırlanmışlar ise, hizmet içi eğitimlerimiz yeterli ise bu sonuçlar neden paralel değildir? Bu konularda yapılmış bazı araştırmalar bu konuda bazı sonuçlara gitmiştir. Bu araştırmalar ve olası sebepler burada özetlenmiştir.

Uluslararası sınavlardaki başarısızlıkların nedenleri şu olası başlıklar altında ifade edilebilir:

- Öğretmenlerin yapılandırmacılığın olumlu değişiklikler getireceğine inanmaması
- Yapılandırmacılığın, Fiziki, Maddi İmkânsızlıklar ve Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Uygulanabilir Nitelikte Olmadığı ile ilgili Tutumlar
- Öğretmenlerin Yeni Programları Uygulamaya, Öğrenmeye veya Değişime İsteksizliği
- Programların Yapılandırmacı Anlayışa Göre Yeterli Düzeyde Hazırlanmaması
- Öğretmenlerin Yeteri Kadar Bilgilendirilmemesi (Lisans ve Hizmetiçi Eğitimlerin Yetersizliği)

Buna göre bu başlıklar altında çeşitli çalışmaların sonuçlarına bakılabilir:

- Öğretmenlerin programın olumlu değişiklikler getireceğine inanmaması

Dinç ve Doğan'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin programlara yönelik tutumları olumludur. Program değişikliğini olumlayan öğretmenler bu kanaatlerine dayanak olarak yeni programın öğrencileri çeşitli alan, konu ve olaylardan haberdar etmesi; öğrencilerin, farklı türden kaynaklar aracılığı ile bilgiye ulaşip, elde ettikleri bilgileri değerlendirme olanakları sağlaması ve böylelikle onları ezbercilikten kurtarması gibi özellikleri öne çıkarmaktadır. Elde edilen bulgular, katılımcıların yoğun olarak eski programın olumsuz yanlarına, yeni programın ise olumlu özelliklerine değindiklerini göstermektedir.

Ünsal (2010) araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı programlara karşı olumsuz bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Bunun sebebini ise bilgi ve uygulamadaki eksikliklerine bağlamıştır.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacılığın olumlu değişiklikler getireceği yönünde bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir.
- Programın Fiziki, Maddi İmkânsızlıklar ve Sınıfların Kalabalık Olması Nedeniyle Uygulanabilir Nitelikte Olmadığı ile ilgili Tutumlar

Dinç ve Doğan'ın (2010) araştırmasında öğretmenler okullarımızdaki donanım ve altyapı olanaklarının, yeni programı uygulamaya elverişli olmadığını dile getirmişlerdir. Süre, sınıf koşulları, maddi olanakların yetersizliği ve araç-gereç sıkıntısına dikkat çekilmiştir.

Duru ve Korkmaz'ın (2010) araştırmasında araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ölçme-değerlendirme araçlarının çokluğu ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına bilinmemesi gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Ünsal'ın (2010) araştırmasının sonucuna göre yapılandırmacı yaklaşımın derslerde uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin %63'ü olumsuz görüştedir. Bunun temel sebeplerinden biri de sınıfların kalabalık olmasıdır.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmasında da sınıfların kalabalık olması, maddi ve fiziksel koşulların yetersizliğine, araç-gereç sıkıntısına dikkat çekilmiştir.

- Öğretmenlerin Yeni Programları Uygulamaya, Öğrenmeye veya Değişime İsteksizliği

Doğan ve Dinç'in (2010) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu kendilerine eski ve yeni programlardan birini seçme ve uygulama şansı verildiği takdirde yeni programı tercih edeceklerini belirtmiştir, bu onların yeni program hakkında olumlu tutumları olduğu ve programı uygulamaya istekli oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Ancak öğretmenlerimizin bir bölümün daha fazla çalışmaya, çaba göstermeye ve yeniliğe açık olmadığı da dile getirilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin tamamı, yapılandırmacı anlayış veya program geliştirme konularında her hangi bir kitap ya da makale okumadıklarını dile getirmişlerdir.

Ünsal'ın (2010) araştırmasına göre; yeni programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaklaşık %85'i zorlandığını belirtmişlerdir. Bazıları çok sıkıntı çektiğini bazıları ise korktuğunu açıkça söylemişlerdir. Yeni programın birçok yenilik ve değişiklik getirdiğini, uygulamanın başlarında kendi başlarına veya zümre öğretmen toplantılarıyla bunun üstesinden gelmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ancak uygulamalar yaptıkça ve dönemin sonuna doğru gelindikçe daha rahat oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecini yaparak-yaşayarak ve deneme-yanılma ile geçirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmalarda öğretmenlerin olumsuz tutumları bu süreçte zorlanmalarına ithaf edilmiştir.

Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yeni programların uygulanmasında en önemli faktörün öğretmenlerin tutumları olduğuna özellikle dikkat çekmiştir, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini araştırdığı araştırmalarında kariyerinin henüz başında olan öğretmenlerin yeni programlara yönelik daha pozitif tutumlarının olduğu ve kıdemli öğretmenlerin bu öğretmenlere göre uygulamalarda daha isteksiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin henüz geleneksel sistemi sürdürdüklerini ancak yeni yaklaşıma karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını dile getirmiştir.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmasında öğretmenlerin eski alışkanlıklarını sürdürdükleri ortaya çıkmıştır. Özellikle eski değerlendirme yöntemlerini aynen devam ettirdikleri vurgulanmıştır. Bunun yanında ders kitaplarına bağlı kalarak yapılan geleneksel yöntemin aynen devam ettiği de öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri ile ortaya çıkmış bir sonuçtur.

- Programların Yapılandırmacı Anlayışa göre Yeterli Düzeyde Hazırlanmaması

Bahar, Özkaya ve Birol'un (2011) araştırmasında öğretmenler programı amaçlar, içerik, öğretim süreçleri, ölçme-değerlendirme ve programın geneli olmak üzere beş bölümde değerlendirmiştir. Öğretmenlerin programı genelde iyi olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Programın amaçlarının, içeriğinin ve genelinin yapılandırmacı anlayışın gerekliliklerine uygun olduğunu ve programın başarılı bir şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Dinç ve Doğan'ın (2010) araştırmasında katılımcılar, çok daha fazla konuyu ele almasına rağmen içerik olarak yeni programı, daha tutarlı ve olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Yeni programdaki bilgi yoğunluğunun azaltıldığına dikkat çeken öğretmenler, içerikte yer alan konuların öğrencilerin günlük yaşamlarında gereksinim duyacakları konulardan oluşturulmasını kayda değer bir özellik olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlere göre programlar başarılı ve yapılandırmacı anlayışa uygundur.

Duru ve Korkmaz'ın (2010) araştırmasında öğretmenler programları başarılı bulmuş, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlandığını dile getirmişlerdir.

Ünsal'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin yaklaşık %70'ı yeni programların öğrenci merkezli bir yaklaşımda olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu programların uygulamalarda aksaklıklar olmasından dolayı yeterli olmadığını dile getirmişlerdir.

Şahin'in (2007) araştırması da öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşleriyle yeni programların değerlendirdiği çalışmada öğretmenler;

- Yeni programda öngörülen amaç ve hedeflerinin çok yüksek düzeyde başarılabildiğini,
- Program içeriğinin öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğunu,
- Öğrenme - öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığını,
- Öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu, başarılabildiğini

ifade etmişlerdir.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmasında öğretmenler programları yeterli ve başarılı bulduklarını ancak ders kitaplarında konulara yer verilmemesini olumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada bunun sebebi öğretmenlerin geleneksel anlayıştan henüz kurtulamamış olmaları olarak ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin Yeteri Kadar Bilgilendirilmemesi (Lisans ve Hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği)

Doğan ve Dinç'in (2010) araştırmasında programın içeriği ile öğretmenler bu program hakkında yeterli bir altyapı ve eğitimden yoksun oldukları ifade edilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin tamamı, yeni programın temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı hakkında bir eğitim almadıklarını; katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinde konuya çok az değinildiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı yapılandırmacı yaklaşım ve yeni programın gerektirdiği etkinlik ve uygulamalar hakkında kapsamlı bir eğitim gereksinimi duyduklarını ifade etmektedirler. Hizmet içi eğitim etkinliklerini değerlendiren katılımcılar verilen eğitimin kısa süreli olduğunu ve yetersiz kaldığını kaydetmişlerdir.

Duru ve Korkmaz'ın (2010) araştırmasında da öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği ifade edilmiştir.

Şahin'in (2014) araştırmasında da öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu lisans programlarında halen geleneksel, yani öğretmen merkezli anlayışla öğretmen yetiştirilmeye devam edildiğini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmen yetiştirme programlarının uygulayıcılarının ve uygulama kısımlarının yeterli olmadığı görülmektedir.

Ünsal'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin, seminerlerin kısa olduğu ve çok verimli geçmediği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda seminer verenlerin yeterliliğini ve fazla tartışma imkânı olmamasını eleştirmektedirler. Hazırlık aşamasında verilen bilgileri, programı uygulayarak ve karşılaşılan sorunları süreç içerisinde gidermeye çalışacaklarını ifade etmektedirler. Bu durumda MEB tarafından yeni programları için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %85'i kendilerini materyal geliştirme konusunda yetersiz bulmaktadır.

Yapıcı ve Demirdelen'in araştırmasında (2007) özellikle ön öğrenmelerin yetersizliğine dikkat çekilmiş, hizmet içi eğitimlerin sıklaştırılması, lisans eğitimleri ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Bütün bunlar dışında başarısızlığın sadece Türkiye'deki belli coğrafi bölgelerden mi kaynaklandığı da sorgulanabilir. Ancak Berberoğlu ve Kalender (2005) ÖSS ve PISA sınavlarında öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre inceledikleri araştırmalarında coğrafi bölgelere göre başarı farklılıklarının önemli ölçüde değişmediğini gözlemlemişlerdir. Ancak bunun yanında okul türlerine göre başarı farkının önemli ölçüde değiştiğini ifade

etmişlerdir. Buna göre meslek liseleri ve devlet okullarının başarı düzeyleri oldukça düşük iken, Anadolu liseleri ve özel liselerin başarılarını oldukça yüksektir. Bunun haricinde bütün lise türleri OECD ülkelerine göre başarıda iki kat aşağıda kalırken, fen liseleri başarı düzeyinde OECD ülkelerini ikiye katlamıştır. Buna göre aslında zekânın başarıyı etkilediği de olası tahminler arasında yer alabilir.

O halde ülkemizin uluslararası sınavlardaki başarısızlığının sebepleri olarak;

- SBS ve ÖSS sınavlarında daha çok alt düzey bilişsel basamaklarda sorular sorulması, bu sınavların üst düzey becerileri sorgulamada yetersiz kalması öğrencilerin ise bu sınavların gereklilikleri doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerini geliştirememesi (İskenderoğlu, Erkan ve Serbest 2013; Durmuşçelebi, 2010)
 - Zekâ ya da yeterlik faktörü (Berberoğlu ve Kalender, 2005)
 - Öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilme, içselleştirme ve uygulamadaki yetersizliği (Dinç ve Doğan, 2010; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007)
- ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilme, içselleştirme ve uygulamadaki yetersizliği şu sebeplerden kaynaklanıyor olabilir: Öğretmenlerin;

- Yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterince bilgilendirilmemesi, hizmet içi ve lisans eğitimlerinin yetersizliği (Dinç ve Doğan 2010, Duru ve Korkmaz, 2010; Şahin 2014; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Demirdelen, 2007)
- Yaklaşımı uygulamaya, öğrenmeye, değişime isteksizliği (Dinç ve Doğan, 2010; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Demirdelen, 2007)
- Yaklaşımın olumlu değişiklikler getireceğine inanmaması
- Yaklaşım ve öğretilerine karşı olumsuz tutumları (Ünsal, 2010)
- Yaklaşımın teorik ağırlıklı doğması, bunu pratiğe dökcek uygulamaların literatürde çok fazla yer almaması

Buna göre yapılandırmacı kuramın olumlu etkilerinin henüz görülmemiş olmasının nedenleri arasında:

- Sınavlarımızın sorularının yeterince üst düzey bilişsel basamakları ölçmemesi, bu nedenle öğrencilerin orta düzey bilişsel basamaklarda düşünmesi ve öğretmenlerin bu sınavların gerekliliği doğrultusunda ders işleme (İskenderoğlu, Erkan ve Serbest 2013; Durmuşçelebi, 2010)
- Öğretmenlerin değişime, bu kuramı öğrenmeye ve uygulamaya yönelik isteksizliği ve olumsuz tutumlarından dolayı bu kuramı tam anlamıyla uygulamıyor olması, (Dinç ve Doğan, 2010; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Demirdelen, 2007)
- Sınıfların kalabalık olması, (Dinç ve Doğan, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Demirdelen, 2007)
- Maddi imkânların yetersizliği, (Dinç ve Doğan, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Ünsal, 2010; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) gösterilebilir.

Bu araştırmanın ve diğer bahsedilen araştırmaların en çok ortaya çıkan sonucuna göre ise hem ülkemiz sınavlarında hem de uluslararası sınavlarda başarının artmayışının sebebi yapılandırmacı kuramın henüz öğretmenlerce tam anlaşılması ve içselleştirilmemesi dolayısıyla sistemde tam anlamıyla uygulanamıyor olmasıdır. Çerçeveleri ne kadar değişse de kâğıt üzerinde kalan programlar öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini, eğitim-öğretime bakışlarını ve hayata bakış açılarını değiştirmeye yetmemiştir. Özet olarak aşağıdaki sonuçları görmek mümkün olacaktır: Öğretmenler;

- Yapılandırmacı yaklaşımı bilgi ve kavrama düzeyinde bilmektedir, üst düzey beceri haline getirmemiştir.
- Bilgi, içselleştirme ve uygulama bakımından tam anlamıyla yeterli değildir.
- Henüz değişimi tam anlamıyla kabullenmemiş, ders işleme yöntem ve anlayışlarını değiştirmemiş, kendilerini adapte etme gibi zor bir yükün altına girmemiştir.
- Bu kurama karşı tamamen olumlu bir tutuma sahip değildir.
- Çoğunlukla geleneksel anlayışı sürdürmektedir.

Bu kuram bir devrim niteliğindedir ve geçmişi tamamen yıkmayı gerektirir (Brooks and Brooks, 1993). Oysa insanların inançlarında ve tutumlarında değişiklik oluşturmanın oldukça uzun bir süreci gerektirdiği bilinmektedir. Bir

bilgi parçası öğrenilebilir ve tekrar edilebilir ancak bilmek her zaman benimsemeyi de beraberinde getirmemektedir. Benimsenmeyen bir işin uygulamaya dökülmesi ise imkânsız görünmektedir. Bu kuramın öğretileri eğitim-öğretime yönelik geçmiş bütün anlayışlardan uzaklaşmayı, bütün inançları değiştirmeyi gerektirdiğinden bu çapta bir değişikliğin henüz sağlanamamış olduğu görülebilir.

Bu durumda öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaların da formaliteler kadar iyi işlenmesi, hizmet içi eğitimin niteliğinin artırılması için çalışmaların yapılması ilk etapta önem arz etmektedir. Öğretmenlerin tutumlarının, inançlarının olumlu yönde değiştirilmesi, dolayısıyla kalben ve fikren özverili bir şekilde kendilerini ve çevrelerini değiştirmeye istekli hale gelmeleri için yapıcı çözümler üretilmesi yapılandırmacı yaklaşımın sistemde gerçekten var olması için gerekli görünmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ait “öğrenenin aktifliği” ve “öğrenen merkezlilik” kavramlarını hizmet içi eğitimlerde iyice anlamaları sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenlerin bu kavramlar üzerinde düşünmeleri, ne anlama geldiği ile ilgili uzun tartışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Bu da aslında öğretmenlere yapılandırmacı anlayışla yapılandırmacılığın anlatılmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin; yapılandırmacı anlayışı kavrayabilmeleri için bilime, sanata ve bilginin doğasına dönük bütün kabullerini yıkmaları gerekmektedir. Öğretmenlere eğitimleri sırasında bu ifade edilmelidir. Aslında bilginin değişebileceğini, önemli olan bireylerin bilginin, bilimin ne olduğuna dair kabulleri olduğunu idrak etmeleri bu işe başlamanın temel ve ilk aşaması olarak görünmektedir. Kavramları şekilsel olarak bilmeleri bu anlayışı uygulayamayacaklarının açık bir göstergesidir. Öğretmenlerin bu kuramın felsefesine, anlayışına dair uzun süre düşünmeleri, üzerinde tartışmaları, bu felsefenin uygulamaya nasıl geçirileceğine dair bağlantılar kurmaları gereklidir ve bütün bunları yapabilmeleri için onlara deneyimsel ortamların sağlanması oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlemesi ancak bu sadece kâğıt üzerinde değil de gerçekten işleyişte bu hale getirilmesi önemli görünmektedir. Ancak kendisi yapılandırmacı bir ortamda yetiştirilen bir öğretmen bunu uygulayabilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde uygulamaya dönük yapılandırmacı eğitime ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır, uygulamalara dair etkinliklere de zaman ayrılmalıdır.

Öğretmenlerin bu işe inanmasını, bunu benimsemesini sağlamak bu kuramın gerçekten verimli olması için ön koşul olarak görünmektedir. Sadece formalitelerde kalan uygulamalardan ziyade, işin uygulayıcılarının gerçekten kalben ve fikren inandığı bir eğitim- öğretim ortamı oluşturulması önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın sistemde ne kadar yer edindiğinin, benimsendiğinin, ne kadar verimli işlendiğinin ya da bu kuramın gerçekten eğitimde kaliteyi artırıp artırmadığının bilinmesi için bu araştırmaya benzer başka araştırmalara da gerek duyulacaktır:

- Bu araştırmada Kayseri ilindeki 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgili olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerini kendi görüşleriyle değil testler ile ölçen araştırmalarla literatüre destek olunabilir.
- Eğitim programımızda bu kuram yer alsada öğretmenler eski yaklaşımla ders işlemeye devam edebilirler. Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik tutumlarını ölçen testler ile bu araştırmalar desteklenebilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, geleneksel öğretim yöntemlerini alışmışlıktan dolayı daha kolay bulan, değişmeye cesaret edemeyen veya buna gerek duymayan, günümüzde kabul görmeyen, eski uygulamalara daha çok sempati duyan ve eskiyi çoğunlukla sürdüren öğretmenlerin olduğunun da bir göstergesi kabul edilebilir. Bu nedenle öğretmenlere bu kuram hizmet içi eğitim ve lisans öğrenimlerinde detaylı bir şekilde uygulamalarla anlatılmalıdır.
- Öğretmenin kuramı bilmesi uygulama aşamasında aynı derecede başarılı olacakları anlamına da gelmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu kuramı ne derecede uyguladıklarına dönük araştırmalar yapılmalı, uygun çözümler bulunmalıdır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın sistemimizde tam anlamıyla ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için bu kuramın içerdiği diğer öğeleri de incelemek gerekmektedir. Yapılandırmacılık, içerisinde sadece öğretmeni barındırmaz. Bunun yanında öğrenciyi, çevreyi, toplumu, yöneticileri ve eğitim sisteminin diğer öğelerini de kapsayan öğretileri vardır. Bu durumda bundan sonraki araştırmaların bu öğeleri incelemesi önerilmektedir. O halde yapılandırmacı yaklaşımın daha etkin uygulanması için öğrenci, okul yönetimi, veli, çevre ve eğitim-öğretim sisteminin diğer öğelerinin iyileştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abersek, M., K. Dolenc and D. Kovacic. (2015). "Elementary and Natural Science Teachers' Online Reading Metacognition". *Journal of Baltic Science Education*, 14 (1), 121-131. Web sayfası: <http://web.b.ebscohost.com/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Açıköz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2005). "Türkiye'de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46. Web sayfası: <http://e-dergi.marmara.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Akyol, G. (2009). *Bilişsel ve Biliş Ötesi Strateji Kullanımının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarılarına Katkıları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Web sayfası: <http://www.tandfonline.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Altındağ, M. ve N. Senemoğlu. (2013). "Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 15-26. Web sayfası: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Arslan, A. (2009). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ve Türkçe Öğretimi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154. Web sayfası: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Nobel Yayınevi.
- Aydoğdu, C. (2009). "Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme Neden ve Nasıl?". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 68-74. Web sayfası: <http://www.sosyalarastirmalar.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)

- Azar, A. (2011). "Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi Nicelik mi?". *Yönetim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38. doi:10.5961/jhes.2011.004. Web sayfası: <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/> (Erişim tarihi: Haziran 2015)
- Bahar, H. H., F. Özkaya ve N. Birol. (2011). "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1). Web sayfası: <http://eefdergi.ersincan.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2013). *Araştırmada Kalite*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Baş, Türker (2005). *Anket*. Seçkin Yayınları.
- Başbay, A. ve S. Odabaş. (2010). *KPSS Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Yediiklim.
- Baykara, K. (2011). "Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92 Web sayfası: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Baykul, Y. ve O. C. Güzeller. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berberoğlu, G. ve İ. Kalender. (2005). "Öğrenci Başarısının Yıllar, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi". *Eğitim Bilimleri ve*

Uygulama Dergisi, 4 (7), 21-35. Web sayfası: http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf (Erişim tarihi: Mart 2015)

Brooks, G. J. and M. Brooks. (1993). *In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Web sayfası: <http://site.ebrary.com/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Brown, Douglas (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Pearson Longman.

Bruner, Jean (2001). *Language, Culture, Self*. SAGE Publications. Web sayfası: <http://bo oks.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Bruner, J. and H. Haste (2010). *Making Sense The Child's Contruction of The World*. New York: Taylor & Francise-Library. Web sayfası: <http://books.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Büyükkarcı, K. (2009). "A Critical Analysis of Task Based Learning". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 313-320. Web sayfası: <http://acikerisim.sinop.edu.tr:8080/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)

Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Ö. Çokluk ve G. Şekercioğlu. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, Abdullah. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Chiu, M. M. and Kuo, S. W. (2009). Social Metacognition In Groups: Benefits, Difficulties, Learning, and Teaching. B. L. Clayton (Ed.), *Metacognition: New Research Developments* içinde (ss. 117-136). New York: Nara Science

Publishers. Web sayfası: <http://web.b.ebscohost.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)

Coşkun, M. K. (2012). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 266-276. Web sayfası: <http://www.jret.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Çalışkan, M. ve A. M. Sünbül. (2011). "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 133-153. Web sayfası: <https://www.edam.com.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Çelik, Sara. (2008). *Pragmatizm: Pratik Bir Felsefe. Seçme Yazılar*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Çelikten, Mustafa. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, Ö. (2013). "Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 133-148. Web sayfası: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

Demirdelen, C. ve M. Yapıcı. (2007). Teachers' Views with Regard to the Primary 4th Grade Social Sciences Curriculum. *İlköğretim Online*, 6 (2), 204-212. Web sayfası: <http://scholar.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)

Demirel, Özcan (2003). *Eğitimde Program Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Özcan (2010). *Öğretme Sanatı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, Jean (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. Web sayfası: <https://archive.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

- Dewey, Jean (1909). *How We Think*. New York: D. C. Heath and Co. Publishers. Web sayfası: <https://archive.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dewey, Jean (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston : Houghton Mifflin Co.; Cambridge : Riverside Press. Web sayfası: <https://archive.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Web sayfası: <https://www.gutenberg.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Web sayfası: <http://ruby.fgcu.edu/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dewey, J. and A. F. Bentley. (1949). *Knowing and the Known*. American Institute for Economic Research. Boston, U.S.A. <https://www.aier.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dinç, E. ve Y. Doğan. (2010). "İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri". *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 11-49. Web sayfası: <http://jsser.org/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Doğan, A. (2013). "Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim". *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3 (1), 6-20. Web sayfası: <http://www.majersite.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into Constructivism*. Web sayfası: <https://dougiamas.com/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Durmuşçelebi, M. (2010). "İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı Hedefleri ile Sbs Ve Pisa Sınavlarının Analizi". *Bal-Tam Türklük Bilgisi*, 13, 229-247.
- Duru, A. ve H. Korkmaz. (2010). "Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-81. Web sayfası: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)

- Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fer, Seval (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Freeman, D. L. (2007). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2. Baskı). China: Oxford University Press.
- Genç, Ö. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Gergen, K. J. and M. Gergen. (2004). *Social Construction Entering the Dialogue*. Ohio: Taos Institute Publications. Web sayfası: <http://mail.pdf.net/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Glaserfeld, E. V. (1989). "Constructivism in Education". In the *Encyclopedia of Education* (162-163). Web sayfası: <http://www.univie.ac.at/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Glaserfeld, E. V. (1990). "An Exposition of Constructivism: Why some like it Radical". *Journal for Research in Mathematics Education*, 19-29. Web sayfası: <http://www.univie.ac.at/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Güneş, F. (2011). "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148. Web sayfası: <http://www.mku.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- İskenderoğlu, T., İ. Erkan ve A. Serbest. (2013). "2008-2013 Yılları Arasındaki SBS Matematik Sorularının PISA matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması". *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4 (2), 147-168. Web sayfası: <http://www.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Kalaycı, Nurdan (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kalaycı, Şeref (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., N. Baloğlu ve S. Kaya. (2009). "Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma". *Kayı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200. Web sayfası: <http://www.arastirmax.com/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Karakelle, S. (2012). "Üstbilişsel Farkındalık, Zeka, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlılıklar". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 223-236. Web sayfası: <http://www.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Karakelle, S. ve S. Saraç. (2007). "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 10 (20), 87-103. Web sayfası: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Karaman, D. (2008). *Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Karasar, Niyazi (2012). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (17. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karasar, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2010). "İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları". *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475. Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Kardaş, M. N. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Farkındalık ve Yeterlikleri". *The Journal of International Social Research*, 7, 79-791. Web sayfası: <http://www.sosyalarastirmalar.com/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Kaya, N. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Özyeterlik İnançları*. Afyon Kocatepe

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon. Web sayfası: <http://acikerisim.aku.edu.tr:8080/> (Erişim tarihi: Haziran 2015)
- Kaymakcan, R. (2006). "Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler". *Ekev Akademi Dergisi*, 27. Web sayfası: <http://alibabahan.weebly.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Kaymakcan, R. (2008). *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya. Web sayfası: <https://www.inonu.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Kaymakçı, S. (2009). "Yeni Sosyal Bilgiler Programı Neler Getirdi?". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı, 1530-1545. Web sayfası: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Bağcı Kılıç, G. (2002). "Dünyada ve Türkiye' de Fen Eğitimi (TIMSS-R)". *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Öğretimi Kongresi*, s. 63. Web sayfası: <http://old.fedu.me.tu.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Koç, C. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 240-255. Web sayfası: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan, 2015)
- Küçükahmet, L. (2007). "2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 203-218. Web sayfası: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)

- Lima Filho, R. N., Franco de Lima, G. and Bruni, A. (2015). "Self-Regulated Learning in Accounting: Diagnosis, Dimensions and Explanations". *Brazilian Business Review*, 12 (1), 36-54. Web sayfası: <http://web.b.ebscohost.com/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- MEB. (2006). İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı. (T. T. Başkanlığı) Ankara. Web sayfası: <http://ttkb.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- MEB. (2004). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. Web sayfası: <http://ttkb.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- MEB Ulusal Rapor. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması. Web sayfası: <http://timss.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- MEB. (2006). MEB Öğretim Programları. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı veritabanı.
- Okçu, V. ve M. Kahyaoğlu, (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (6). Web sayfası: <http://sbedergi.sdu.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Özden, Yüksel (2008). *Eğitimde Yeni Değerler* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Yüksel (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M. ve C. Doğan. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1). Web sayfası: <http://www.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Öztürk, D. ve S. Uçar. (2010). "TIMSS Verileri Kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısına Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması". *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 241-256. Web sayfası: <http://www.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)

- Piaget, Jean (1928). *Judgement and Reasoning in the Child*. New York: Harcourt, Press and Company Publishment. Web sayfası: <https://archive.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Piaget, Jean (1969). *The Moral Judgement of The Child*. The Free Press. Web sayfası: <https://archive.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Piaget, J. (1993). *Eğitim Nereye Gidiyor?* (Çev. K. Aslan ve İ. Dönmezer) İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Piaget, J. (1959). *Çocukta Dil ve Düşünme* (Çev. S. E. Siyavuşgil) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pintrich, P. R., and E. V. De Groot. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". *Journal of Educational Psychology*, 33-40. Web sayfası: <http://web.stanford.edu/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- PISA. (2012 a). PISA 2012 Results in Focus. web sayfası: <http://www.oecd.org/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- PISA. (2012 b). Programme for International Student Assessment PISA 2012 Problem Solving. Web sayfası: <http://www.oecd.org/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Richards, J. and T. Rogers. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. İ. ve A. Saban. (2008). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (9), 35–58. Web sayfası: <http://pegem.net/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Saygın, Ö., G. Atılboz ve S. Salman. (2006). "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi". *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 51-64 Web sayfası: <http://gefad.gazi.edu.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)

- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories An Educational Perspective*. (Çev. M. Şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, Nuray (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sjoberg, S. (2007). "Constructivism and Learning". In the *International Encyclopaedia of Education* (3rd Edition). Web sayfası: <http://folk.uio.no/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Sobel D. and S. Letourneau. (2015). "Children's developing understanding of what and how they learn". *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 221–229. Web sayfası: <http://www.sciencedirect.com/> (Erişim tarihi: Haziran, 2015)
- Sönmez, Veysel (2007). *Öğretmen El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (2012). *Eğitim Felsefesi* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 6 (2), 284-304. Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs, 2015)
- Şahin, İ. (2014). "Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1). 241-258. Web sayfası: <http://www.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs, 2015)
- Şaşan, H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme". *Yaşadıkça Eğitim*, 49-52. Web sayfası: <http://talimterbiye.mebnet.net/> (Erişim tarihi: Mayıs, 2015)
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitişim Online Dergi*. Web sayfası: <http://www.egitirim.gen.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Şen, Y. ve Ç. Taşkın. (2010). "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 26-51. Web sayfası: <http://efdergi.yyu.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs, 2015)

- Tabanlı, S. G. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersinin Öğretiminde Yapılandırıcılık Uygulaması*. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Tan, Şeref (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taneri, P. O. (2010). *Implementation of Constructivist Life Sciences Curriculum: A Case Study*. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. <https://etd.lib.metu.edu.tr/> adresinden alındı (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- TIMSS. (2014). Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 4. Sınıflar. Web Sayfası: <http://timss.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Utku, Ö., D. Doğan ve İ. Karakaya. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, H. (2010). Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Elementary Education Online*, 12 (3), 635-658. Web Sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Ütanır, E. (2012). "An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget and Montessori". *International Journal of Instruction*, 5 (2), 195-212. Web Sayfası: <http://connection.ebscohost.com/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Veenman , M. V., B. H. Van Hou and P. Afflerbach. (2006). "Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations". *Journal of Metacognition Learning*, 1, 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0 <http://www.csuchico.edu/> adresinden alındı (Erişim tarihi: Haziran 2015)
- Vygotsky, L. S. (1934). *Düşünce ve Dil*. (Çev. S. Koray) Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wilbrandt, E. Ç. (2011). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı Eğitimciler ve Ebeveynler için El Kitabı*. İstanbul: Sistem Yayınları.

- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (3), 480-490. Web Sayfası: <http://scholar.google.com.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- Yeşilyaprak, Binnur (2008). *Eğitim Psikolojisi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 285-307. Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2015)
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Tıpkı Yayınevi.
- YÖK. (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. Web sayfası: <http://www.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015)
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Web sayfası: <http://www.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mayıs 2015).
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ve öğrenme sürecine katkıları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Web sayfası: <https://tez.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: Nisan 2015)
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss. 39-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdakul, B. ve Ö. Demirel. (2011). "Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1, 71-85. Web sayfası: <http://www.ijocis.org/> (Erişim tarihi: Mart 2015)

EKLER

1. Çalışmanın Ölçeği

Sevgili Öğretmenler,

Bu anket ‘İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)’ başlıklı bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırma için çok önemlidir. Bu bilgiler bu araştırma dışında kullanılmayacaktır. Lütfen isminizi yazmayınız. Çalışma için talep edilen diğer bilgiler de öğretmenleri bireysel olarak değil genel anlamda incelemek içindir. Önermelerde (5); ‘tamamen farkındayım’ ı, (4) ‘farkındayım’ ı, (3) ‘Orta düzeyde farkındayım’ ı, (2) ‘Çok az farkındayım’ ı, (1) ‘Hiç farkında değilim’ i ifade etmektedir.

Dilruba Akkaya
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİLER

Branşınız:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Kıdeminiz (yıl): () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üstü

Okulunuz:

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Madde	Önermeler	Tamamen farkındayım	Farkındayım	Orta düzeyde farkındayım	Çok az farkındayım	Hiç farkında değilim
1.	Yeni bilgi; öğrencinin önceki bilgisi, değer yargısı, yaşantısı ve deneyimine göre oluşur.					
2.	Bilgiyi öğrenmede öğrencinin şema, özümseme, uyma gibi bilişsel şemaları kullanması önemlidir.					
3.	Bilginin doğruluğu, gerçekliği ve faydası bireyden bireye değişir.					
4.	Deney, gözlem ve yaşantı gibi birincil bilgi kaynakları bilginin kazanılmasında temel rol oynar.					
5.	İlgi, tutum, değer, algı gibi bireysel özellikler bilginin oluşturulmasında önemli bir etkiye sahiptir.					
6.	Bilgi, öğrenci tarafından anlamlandırılır, yorumlanır, geliştirilir ve yeniden inşa edilir.					
7.	Öğrenciler düşünme, akıl yürütme ve sorun çözme becerilerini sorgular.					
8.	Öğrencilerin yaratıcı, sorgulayıcı, analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesi esastır.					
9.	Öğrenci araştırma yapmaya ve problem çözmeye teşvik edilir.					
10.	Problemlere çözüm yolları geliştirmede öğrenciye rehberlik edilir.					

11.	Farklı düşünceler zenginlik kabul edilir ve desteklenir.							
12.	Öğrenci konu, olay veya olgulara, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısıyla yaklaşır.							
13.	Yaparak ve yaşayarak öğrenme temel ilkedir.							
14.	Sınıf içi uygulamalarda, öğrenci aktifliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesi esastır.							
15.	Öğrenci, bilgiyi araştırır, yorumlar, keşfeder ve yeniden oluşturur. (profil böylesi olmalıdır)							
16.	Öğrenci meraklı, girişimci ve aktiftir.							
17.	Bilgi, çevre ile etkileşim kurarak oluşturulur.							
18.	Daha çok üst düzey (analiz, değerlendirme, sentez) kazanımlara uygun öğrenme yaşantısı sunulur.							
19.	Bireysel farklılıkları dikkate almak, ders işleme sürecinde önemli bir unsurdur.							
20.	Öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin ilgisi, isteği, ihtiyacı ve hedefi yer alır.							
21.	“Öğrenci nasıl daha iyi öğrenir?” sorusu dikkate alınır.							
22.	Bilgi birikimi ve öğrenme şekli bakımından öğrenciler birbirinden farklı özellik taşıyır.							
23.	Öğrenciyi tanımada ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi birçok değişken dikkate alınır.							
24.	Öğrenci kendi öğrenme sürecini planlar ve uygular.							
25.	Etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi öğrenciyle yapılır.							
26.	Öğretmen, öğrencinin öğrenme hızına ve çalışma biçimine müdahale etmez.							
27.	Öğretmen, öğrencinin niçin ve nasıl öğrendiğine önem verir.							
28.	Öğretmen, öğrenciyi yeni şeyler ortaya koymaya teşvik eder.							
29.	Öğretmen, öğrenciye hazır bilgi vermez.							
30.	Öğretmen, kendini günceller ve değerlendirir.							
31.	Öğretmen, bilgi, beceri, duygu ve sezgisini öğrenciye aşamaz.							
32.	Öğretmen, öğrencinin farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olur.							
33.	Öğretmen, öğrenciyle keşfeder, araştırır ve öğrenir.							
34.	Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde rehber konumundadır.							
35.	Öğrencinin dikkat, ilgi, merak ve araştırma arzusu canlı tutulur.							
36.	İçeriğin ne zaman, nasıl ve ne kadar sürede işleneceği konusunda program esnekliktir.							
37.	Farklı öğretim model, strateji, yöntem ve teknikler kullanılır.							
38.	İşlenen konunun, diğer derslerin konularıyla ilişkisi kurulur.							
39.	Ağırlıklı olarak öğrencinin aktif olduğu öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır.							

40.	Sorgulama, araştırma yapma ve problem çözüme, eğitim-öğretim sürecinin temel unsurlarıdır.								
41.	Öğrenme ortamında çeşitli etkinlikler düzenlenir.								
42.	İçerik, öğrencinin ilgisine ve gerçek yaşamına uygun oluşturulur.								
43.	Eğitim-öğretim sürecine aile, arkadaş, sosyal ve fiziksel çevre katılır.								
44.	Eğitim-öğretim süreci demokratik ve insancıldır.								
45.	Öğrenci başarısı, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilir.								
46.	Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılır.								
47.	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç birlikte dikkate alınır.								
48.	Ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrenci işbirliği ile gerçekleşir.								
49.	Ölçme ve değerlendirmeyle öğrenci bilgisinin nasıl ve ne ölçüde değiştiği tespit edilmelidir.								
50.	Ölçme ve değerlendirme, yargılama amaçlı değil, bilgilendirme amaçlı yapılır.								
51.	Sınıf ilgi, yetenek ve başarı gibi benzer nitelikteki öğrencilerden oluşmamalıdır.								
52.	Sınıflar, Türkçe, matematik ve tarih sınıfları gibi branşlara ayrılarak düzenlenmelidir.								
53.	Sınıflar, teorik ve uygulamalı dersleri birlikte işlemeye uygundur.								
54.	Sınıflar, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı için düzen ve biçim açısından esnek olmalıdır.								
55.	Sınıflar kaynak, materyal ve öğretim teknolojileri bakımından zengin olmalıdır.								
56.	Sınıflarda, öğrencinin araştırma yapmasını destekleyici materyaller mevcut olmalıdır.								

2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Kayseri Valiliği'nden Alınan Okullarda Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/11/2014-73729



T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :14065294-044/
Konu :Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 15/10/2014 tarihli ve 044/67943 sayılı yazınız.
b) Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 04/11/2014 tarihli ve 605/5016810 sayılı yazısı.

Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazılarda; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Dilruba AKKAYA**'nın "Yapılandırmacı Öğrenme Konusunda İlkokul Öğretmenlerinin Yeterliliğinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu anket çalışmasını Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilgi yazınız ekindeki okullarda yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edildiği ve eğitim- öğretileri aksatmadan Okul Müdürünün gözetimi ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğü'nün İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Hasan YETİM
Rektör Yardımcısı

EK :
1- İlgi (b) yazılar ve ekleri (2 Sayfa)

Evrak Doğrulama İçin : http://193.255.88.15/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BE6LR2P7

Pin : 20251

Erciyes Üniversitesi Talas Yolu Melikgazi 38039 KAYSERİ
Telefon: +90 352 437 49 47
E-Posta: ogridbsk@erciyes.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Bekir Yılmaz
Faks: +90 352 437 20 23
Elektronik Ağ: <http://ogrist.erciyes.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

3. Uygulama Yapılan Okulların İsimleri

- Toki Şehit Levent Çetinkaya İ.O.
- Toki Şehit Levent Çetinkaya O.O.
- Sahra Galip Özsan İ.O.
- Sahra Galip Özsan O.O.
- Besime Özderici İ.O.
- Besime Özderici O.O.
- Mehmet Sepici 60. Yıl Cumhuriyet İ.O.
- Osman Düşünel O.O.
- Burhan Dinçbal İ.O.
- Burhan Dinçbal O.O.
- Bilge Kağan İ.O.
- Bilge Kağan O.O.
- Osman Zeki Yücesan O.O.
- Osman Zeki Yücesan İ.O.
- Sümer O.O.
- Sümer Osman Göksu İ.O.
- Yahya Kemal Beyatlı O.O.
- Mustafa Tatar İ.O.
- Kadir Has O.O.
- Mehmet Alçı İ.O.
- İbrahim Yüzbaşıoğlu İ.O.
- İbrahim Yüzbaşıoğlu O.O.
- Gürdoğanlar Ortaokulu (Hacılar)
- Bekir Boydak İ.O. (Hacılar)
- Hacı Mustafa Boydak İmamhatip O.O.
- Hacı Mustafa Boydak O.O.
- Yunus Çepken İ.O. (Hacılar)
- (Erkilet) General Emir O.O.
- (Erkilet) Atatürk İ.O.
- (Erkilet) Süleyman Tarman İ.O.
- Yavuz Selim İ.O. (Tomarza)
- 50. YIL İ.O. (Tomarza)

4. Ölçeği Geliştiren Yeşilyurt'un Ölçeğin Kullanımına İlişkin İzin Yazısı

Sayın: Dilruba AKKAYA

2013 yılında yayımlanan ve künye özeti

Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırıcı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Education Sciences*, 8(2), 285-307.

olan makalemde yer alan

“Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği”ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Mevlana Üniversitesi Eğitim Fak.
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Dilruba AKKAYA
Uyruğu : Türkiye (TC)
Doğum Tarihi ve Yeri : 28 Ocak 1992, Diyarbakır
Medeni Durumu : Bekar
Tel : 0 530 235 41 98
Email : dilrubaakkaya@hotmail.com
Yazışma Adresi : Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2015
Lisans	EÜ Eğitim Fakültesi	2012
Lise	Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi	2008

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	GÖREV
2012-2013	MEB	Öğretmen
2013- Devam ediyor	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Arş. Gör.

YABANCI DİL İngilizce